

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



PEQUENOS, GRANDES ESCRITORES:

Estimulação da composição escrita em alunos do 4.º ano do Ensino Básico

Ana Rita Ramos Ferreira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



PEQUENOS, GRANDES ESCRITORES:

Estimulação da composição escrita em alunos do 4.º ano do Ensino Básico

Ana Rita Ramos Ferreira

Dissertação Orientada pela Prof.^a Doutora Maria Dulce Gonçalves

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2014

AGRADECIMENTOS

Este foi um ano de muito trabalho mas, além de este ser um trabalho individual, tenho de agradecer a todos os que acreditaram nas minhas capacidades porque tornaram este caminho mais fácil e possível!

À **Professora Doutora Dulce Gonçalves** por me dar a máxima motivação para embarcar nesta aventura. Por me ter transmitido todo o apoio científico, pela sua sabedoria e pelas ideias! Obrigada por ter acreditado em mim e no nosso projeto!

Ao **Centro Educativo da Ventosa**, onde se realizou o estudo, pela forma como me receberam desde o primeiro dia. Como se mostraram disponíveis e interessados pelo projeto! Um obrigado enorme à Professora Isabel por ter sido sempre tão colaborante!

Aos **“Pequenos, Grandes Escritores”**, por me terem acolhido tão bem e pela importante colaboração. Valeu a pena por tudo o que transmiti e me transmitiram a mim!

À minha **família** por todo o apoio que me deu ao longo da minha formação académica. Um obrigado especial ao meu pai, à minha mãe e à minha irmã pois sem eles não teria sido possível fazer esta longa caminhada.

Ao **Tiago**, por ter acreditado sempre em mim. Por me ter dado tanta força ao longo do tempo e, principalmente, na concretização desta dissertação. Obrigada!

A **todos os amigos** que sempre acreditaram que eu tinha competências na área da educação, principalmente à Ana, à Filipa e à Marta. Um obrigado à Mariana e à Sofia pelos momentos de partilha nas reuniões. À Marina e à Sara pelos momentos académicos mais lúdicos. Um obrigado especial à Joana, por todo o apoio, por tudo o que aprendemos juntas nesta última jornada!

A **todos os Professores** que me transmitiram os seus conhecimentos ao longo deste Mestrado, pela formação que me deram e pelo apoio dado. Foi um orgulho passar por esta “casa”!

RESUMO

A escrita é uma ferramenta essencial para o nosso desenvolvimento. Esta é formalmente ensinada no contexto escolar, onde os alunos devem adquirir competências específicas de composição escrita.

No presente estudo analisam-se os resultados de um programa de intervenção grupal para a estimulação da composição escrita – “Pequenos, Grandes Escritores” – concebido e implementado num 4.º ano, numa escola pública de um concelho a norte de Lisboa. Este programa foi desenvolvido com base no modelo SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*; Harris & Graham, 1996). A análise dos resultados foi efetuada com base no currículo seguindo o modelo proposto por Shapiro (2004).

Realizou-se um estudo *quasi*-experimental em que participaram 20 alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo, de uma escola pública do concelho de Torres Vedras, dos quais 10 constituíram o grupo experimental. Os restantes, inicialmente no grupo de controlo, tiveram oportunidade de realizar posteriormente o programa. Foram avaliados vários parâmetros através de instrumentos de avaliação informal da composição escrita (AICE; Gonçalves, 1997).

Os resultados indicam que os participantes melhoraram a qualidade das suas composições, sendo a evolução do grupo experimental estatisticamente significativa. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (experimental e de controlo) após a intervenção, o que sugere que o trabalho no domínio de escrita desenvolvido pela professora terá estimulado a composição escrita dos alunos. A avaliação da eficácia indica que o programa produziu efeitos positivos ao nível das competências e do nível da motivação para a composição escrita. No final, são referidos os contributos deste estudo e da sua implicação para a prática psicopedagógica.

Palavras-chave: Composição escrita; Avaliação com base no currículo; SRSD; Autoinstrução; Programa de intervenção;

ABSTRACT

Writing is an essential tool for our development. This is formally taught in the school context, where students must acquire specific skills in written composition.

This studies analyses the results of a group intervention programme to encourage written composition – “Small, Great Writers” –designed and implemented a 4th grade class in a public school in a county north of Lisbon. This program was developed on basis of the SRSD model (Self-Regulated Strategy Development, Harris & Graham, 1996) and the analysis of the results was based on the curriculum according to Shapiro’s model (2004).

A quasi-experimental study was carried out with 20 students of the 4th grade class of the 1st cycle of basic education children in a public school in Torres Vedras, 10 of which formed part of the experimental group. The other students, initially part of the control group, had the opportunity to carry out the programme later. Various parameters were evaluated by informal evaluation instruments of written composition (AICE; Gonçalves, 1992).

The results indicate that participants improved the quality of their compositions and statistically-speaking the experimental group improved significantly. No statistically significant differences were observed between groups (experimental and control) after the intervention, suggesting that work in the field of writing developed by the teacher will have stimulated the students' writing composition. The evaluation of the effectiveness of the programme indicates positive effects in terms of skills and motivation for writing composition. In the end, these are the contributions of this study and its implications for psychoeducational practice.

Key-words: Written composition; Evaluation based on the curriculum; SRSD; Self-instruction; Intervention program;

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	2
1.1. Aprender a escrever e escrever para aprender	3
1.2. Estratégias de composição escrita	5
1.3. Modelo teórico de Hayes e Flower	7
1.4. Promoção da composição escrita	8
1.4.1. Avaliação do ambiente escolar	9
1.4.2. Avaliação base	10
1.4.3. Aprendizagem da autoinstrução - Self-Regulated Strategy Development	10
1.4.4. Monitorização do progresso	15
1.5. Contributo do estudo	15
CAPÍTULO 2: MÉTODO	17
2.1. Design	17
2.2. Participantes	18
2.3. Procedimento	19
2.3.1. Conceção do programa “Pequenos, Grandes Escritores”	19
2.3.2. Seleção dos participantes	19
2.3.3. Realização da avaliação inicial	20
2.3.4. Implementação do programa	20
2.3.5. Realização da avaliação intermédia	21
2.3.6. Sessão de formação à professora	21
2.3.7. Implementação do programa a toda a turma	22
2.3.8. Realização da avaliação final	22

2.3.9.	Tratamento dos dados.....	22
2.3.10.	Devolução dos resultados.....	23
2.4.	Instrumentos	23
2.4.1.	Entrevista semiestruturada à professora	23
2.4.2.	Análise do Produto Escrito.....	24
2.4.3.	Avaliação Informal da Composição Escrita.....	24
2.4.4.	Fichas de avaliação das sessões	24
2.4.5.	Questionário aberto de opinião à professora	25
2.4.6.	Materiais de apoio ao programa	25
CAPÍTULO 3: RESULTADOS		28
3.1.	Entrevista semiestruturada à professora	28
3.2.	Resultados da avaliação das composições escritas.....	30
3.2.1.	Precisão inter-avaliadores	30
3.2.2.	Análise inter-grupos	31
3.2.3.	Análise intra-grupo experimental.....	32
3.2.4.	Análise intra-grupo de controlo.....	36
3.3.	Resultados da avaliação do programa	39
3.3.1.	Resultados das fichas de avaliação da sessão.....	39
3.3.2.	Resultados do Questionário Aberto de Opinião	39
CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO		41
4.1.	Limitações do estudo	45
4.2.	Implicações para a prática psicopedagógica.....	46
4.3.	Sugestões de melhoria dos “Pequenos, Grandes Escritores”	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		49
LISTA DE ANEXOS.....		54

Índice de Tabelas

Tabela 2.1. Design do plano <i>quasi</i> -experimental	18
Tabela 2.2. Caracterização dos participantes (n=20)	18
Tabela 3. 1. Correlação de <i>Pearson</i> na precisão inter-avaliador	30
Tabela 3. 2. Média, desvio-padrão e análise das diferenças das médias da avaliação das composições escritas entre os grupos, desde a avaliação inicial até à avaliação final (N=20)	32
Tabela 3. 3. Média, desvio-padrão e análise da diferença das médias das composições escritas, na avaliação inicial e intermédia do grupo experimental (N=10)	33
Tabela 3. 4. Média, desvio-padrão e análise das diferenças das médias das composições escritas "O meu melhor amigo" do grupo experimental (N=10)	34
Tabela 3. 5. Média, desvio-padrão e análise das diferenças das médias das composições escritas da avaliação inicial e final, do grupo de controlo (N=10).....	36
Tabela 3. 6. Média, desvio-padrão e análise das diferenças das médias das composições escritas “O meu melhor amigo”, do grupo de controlo (N=10)	38

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Média das composições escritas entre os grupos, desde a avaliação inicial até à avaliação final	32
Gráfico 2. Médias do total obtido no AICE da composição "O meu melhor amigo" do grupo experimental.....	35
Gráfico 3. Média das composições escritas da avaliação intermédia e final, do grupo experimental (N=10)	35
Gráfico 4. Média das composições escritas em todas as avaliações, do grupo de controlo (N=10)	37
Gráfico 5. Comparação de médias entre a 2ª composição escrita sobre "O meu melhor amigo" entre ambos os grupos (N=20)	38

INTRODUÇÃO

A escrita está completamente integrada no processo de aprendizagem, fundamental no nosso desenvolvimento. Porém, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem têm dificuldades especificamente na escrita (Graham & Harris, 2005) e estas dificuldades passam muitas vezes despercebidas até ao final do ensino básico, situação que se torna cada vez mais difícil de atenuar. Assim, há a necessidade de promover novas formas de estimulação na escrita, nos primeiros anos de escolaridade, para que todos os alunos possam aprender e evoluir o melhor possível.

Numa avaliação americana, até dois terços dos alunos não adquirem competências proficientes na escrita (Salahu-Din, Persky, & Miller, 2008), e as pesquisas mostram que esta é a segunda área problemática mais referida nas escolas depois da leitura (Bramlett, Murphy, Johnson & Wallingsford, 2002). No entanto, não existe muita literatura que sustente uma intervenção na escrita, no contexto português.

É neste âmbito que se insere o presente estudo. Mediante a identificação de uma turma do 4.º ano do ensino básico, adaptou-se, desenvolveu-se, implementou-se e avaliou-se a eficácia de um programa de promoção da composição escrita. O objetivo passa por analisar seu o impacto e verificar a sua eficácia.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro, todo o estudo empírico é enquadrado teoricamente ao mesmo tempo que são apresentados os objetivos, as questões e hipóteses de estudo do mesmo; no segundo capítulo, é feita uma descrição da metodologia e dos procedimentos utilizados de acordo com os objetivos estabelecidos; no terceiro, são apresentados os resultados obtidos que englobam os dados provenientes das avaliações das composições escritas, da implementação e avaliação do programa; e, no último capítulo, é feita a discussão dos resultados e reflete-se sobre as contribuições e limitações deste estudo para a prática psicopedagógica.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A escrita é um processo fundamental na nossa aprendizagem. Na maior parte das situações, escrever é apenas produzir um texto e é a escola que tem a capacidade de dar competências aos alunos para chegar a essa produção.

A escrita é uma ferramenta de aprendizagem e de comunicação que nos liga aos nossos familiares, aos nossos amigos e colegas. É uma forma de nos exprimirmos, de nos conhecermos a nós próprios escrevendo sobre aquilo que sentimos e pensamos, contribuindo para um bem-estar psicológico (Graham, 2006).

Na educação, os alunos escrevem sobre um determinado tópico para demonstrarem o seu conhecimento por tal (Durst & Newell, 1989 cit in Graham, 2006). Contudo, nem todos os alunos utilizam o mesmo tipo de estratégias nesta tarefa – de gestão e organização de ideias, de edição, avaliação e revisão do texto - o que os leva a ter mais dificuldades (Graham & Harris, 2005). Além disso, os alunos não se aperceberem do poder da escrita. Daí que, segundo Moll (1996), as tarefas de escrita não podem ser apenas aplicadas na escola. As crianças mais novas têm várias dificuldades em relação à formação da letra, à ortografia e à pontuação, competências que estão em foco na escola. Neste sentido, torna-se difícil mostrar-lhes que a escrita é um meio de autoexpressão e comunicação com outras pessoas. Isto pode ser ainda mais difícil para as crianças que encontram pouco apoio para a comunicação escrita fora da escola, e que ainda não descobriram razões e propósitos para escrever além de satisfazer as exigências do(a) professor(a). Se as crianças forem apoiadas no processo de composição ajudará a que elas consigam compreender melhor as funções da escrita.

1.1. Aprender a escrever e escrever para aprender

É na escola que todos nós aprendemos a escrever e desenvolvemos as nossas aptidões de composição escrita. No entanto, segundo Gardner (1980 cit in Nystrand, 1982) a escrita surge no desenho e vai-se desenvolvendo a partir do momento que a criança consegue diferenciar os sinais gráficos. Isto é essencialmente um processo de aprendizagem que envolve a linguagem escrita e a sua relação com a linguagem oral que ocorre tanto na escrita como na leitura.

As crianças precisam de dar valor à linguagem escrita para começarem a escrever e, para isso, contribuem as atividades realizadas com os pais ou outros elementos. É a partir daí que descobrem o significado para o uso da composição escrita em atividades que envolvem a conversa, o desenho e a brincadeira em família para novas atividades em que a escrita é possível (Nystrand, 1982).

No entanto, é a escola que dá a instrução formal da composição escrita insistindo na aprendizagem de competências específicas. A primeira é a competência compositiva que combina expressões linguísticas para formar um texto; a competência ortográfica relaciona-se com as normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua; e, a competência gráfica é a representação escrita das palavras (Barbeiro & Pereira, 2007). É responsabilidade dos professores promover estas competências junto dos alunos, envolvendo a escrita em tarefas de expressar sentimentos, emoções, opiniões e de relato de eventos reais e imaginários (Barbeiro & Pereira, 2007).

Com a passagem dos anos escolares, os alunos passam a ter o domínio da escrita, alcançando, de forma automática, a competência gráfica e ortográfica. Nesta fase, o aluno dedica-se mais à competência compositiva que nunca ficará automatizada devido aos desafios enfrentados sempre que é apresentado um novo texto. A competência compositiva implica

ativar conteúdos, decidir sobre a sua integração ou não, articulá-los com outros elementos do textos, dar-lhes uma expressão linguística de forma coerente (Barbeiro & Pereira, 2007).

O ensino está demasiado focado nos aspetos mecânicos, na ortografia, no vocabulário, na gramática e não se foca no ensino de estratégias essenciais à composição escrita. Neste sentido, é preciso ajudar os alunos a gerir todo o processo de composição escrita (Hull & Bartholomae, 1986), pois é o próprio escritor que decide a forma como organiza a informação no texto, as expressões que usa. É ele que reconhece o género de texto, que toma notas, que elabora planos, que o redige e que avalia o que escreveu, tendo a oportunidade de o reformular.

Por outro lado, a composição escrita é vista como um contributo e uma forma de aprender (Scardamalia & Bereiter, 1987). Na escola, a escrita pode consistir na elaboração e integração de informações e conhecimentos, de facilitar a memorização ou a concentração (Spivey, 1988). Para isso, os alunos utilizam as mesmas estratégias de tomar notas, planificar, rever. Em situações de estudo, os alunos utilizam listas de palavras, esquemas que permitam uma memorização eficaz.

Tudo isto contribui para aprender melhor e ir de encontro ao que é esperado nas metas curriculares de Português, definidas pelo Ministério da Educação (Buesco, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), que espera que os alunos de 4.º ano: (a) adquiram a capacidade de reconhecer o significado de novas palavras que se relacionam com o quotidiano e com o mundo; (b) sejam capazes de organizar as suas ideias, criando um plano para o texto; (c) escrevam sem cometer erros usando um vocabulário adequado e específico para os temas tratados no texto; (d) escrevam frases completas que permitam dar coerência e coesão ao texto; e, (e) sejam capazes de rever o texto, verificando se está tudo conforme o que foi pedido e, eventualmente, corrigir ou retirar aquilo que acharem necessário.

1.2. Estratégias de composição escrita

A estratégia consiste numa operação ou ação que alguém utiliza para chegar a um determinado objetivo (Alexander, Graham & Harris, 1998). Neste sentido, para se ser um bom escritor é essencial que este aprenda a alcançar, organizar e transformar a informação e regular os processos e comportamentos de composição escrita (Alexander et al., 1998).

Os alunos com dificuldades de aprendizagem não adquirem as estratégias essenciais: perdem pouco tempo a elaborar um plano (McCutchen, 1995; Graham, Harris, MacArthur & Schwartz, 1991), fazem poucas revisões (MacArthur, Graham & Harris, 2004), as suas histórias contêm poucas ideias (Graham et al., 1991) e têm pouco conhecimento sobre estratégias para a composição escrita (Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988). Estes alunos focam-se nas regras de ortografia e gramática pois, na revisão, preocupam-se com a substituição de palavras e na correção de erros. Isto acontece porque são os aspetos onde recebem mais formação escolar (Graham & Harris, 2005).

Isto pode ser contrariado se a instrução for dada de forma explícita e detalhada (Brown & Campione, 1990). Os professores podem, assim, promover o desempenho nos seus alunos ensinando estratégias específicas de planeamento, revisão, redação e monitorização dos processos de composição escrita (Harris & Graham, 1999; Zimmerman & Reisemberg, 1997; Graham & Harris, 2005) para que a tarefa de escrita seja realizada com sucesso. Isto pode permitir que o aluno organize e sequencie o seu comportamento na realização de um processo particular ou numa determinada tarefa.

Para que seja possível escrever um bom texto, é preciso um planeamento tal como uma reflexão do que se pretende escrever. Assim, é essencial que os alunos aprendam esta estratégia para selecionar objetivos, especificando a forma como os vão atingir (Graham & Harris, 2005) e ter controlo sobre o que pretendem (Nystrand, 1982); para que possam adquirir informação sobre o conteúdo e estrutura da história, e conhecer a forma de gestão e organização de

possíveis ideias para escrever (Graham & Harris, 2005). O plano serve, assim, como um guia que é passível de ser transformado e alterado, sempre que o escritor o entender, desenvolvendo ideias, adicionando detalhes, eliminando o desnecessário, reformulando conceitos e reorganizando ideias num rascunho (Grinnel, 1988). Mais tarde, têm a oportunidade de verificar se os seus objetivos iniciais foram atingidos fazendo uma revisão apropriada (Graham & Harris, 2005).

A revisão é uma componente importante em todo o processo da escrita (Nystrand, 1982). Para realizar uma revisão é preciso, primeiro, reconhecer as causas do problema (por exemplo: uma frase incompleta não dá coerência ao texto) e determinar o tipo de alteração a fazer e, depois, passar à correção (Graham, 1997) para que seja possível transmitir o significado pretendido (Nystrand, 1982). Os tipos de alteração podem estar relacionados com os aspetos mecânicos (ex.: pontuação, gramática, estrutura).

Esta ação de rever o texto pode tornar-se complicado porque alguns alunos têm dificuldade em orientar a sua atenção para a ação certa (Graham, 1997). Mas, através desta ação, os alunos aprendem a confrontar-se com os erros, insucessos e problemas que é necessário resolver, adquirindo estratégias de resolução de problemas e uma maior autoeficácia (Gonçalves, 1992). Poderão superar esta dificuldade relacionada com a revisão se existir uma revisão a pares, pois é uma forma de o leitor e o autor confrontarem as suas perspetivas com o objetivo de melhorarem a composição escrita (Santana, 2007).

Ao promover o desempenho da composição escrita através da aprendizagem destas estratégias, os alunos ganham mais confiança, autoeficácia e motivação nestas tarefas (Graham & Harris, 2005).

Se não utilizarem as estratégias aprendidas não significa que não a valorizem, pode querer dizer que não acreditam que a estratégia seja realmente eficaz ou não investiram o suficiente para a aprender (Salomon & Globerson, 1987). No entanto, é sempre possível

promover a sua utilização através de um ensino entusiasmante, da definição da importância do esforço de aprender e de usar a estratégia, promovendo uma atitude de “eu consigo!”, do reforço do uso da estratégia e incluindo os alunos como colaboradores ativos de todo o processo de aprendizagem (Graham & Harris, 2005).

1.3. Modelo teórico de Hayes e Flower

Hayes & Flower (1980) criaram um modelo em que os escritores “pensavam alto” enquanto escreviam. Isto permitiu que os autores verificassem a existência de três componentes envolvidos no processo de composição escrita. O primeiro refere-se ao *contexto da tarefa*. Este envolve fatores que são externos ao indivíduo mas que influenciam esta mesma tarefa (Hayes & Flower, 1980): o aspeto social (ex.: público-alvo, outros textos lidos aquando da escrita), o aspeto físico (ex.: processamento do texto) e a motivação/ afeto que indica que os objetivos, predisposições, crenças e as atitudes influenciam o processo de composição escrita (Hayes, 1996).

O segundo componente relaciona-se com os *processos cognitivos* utilizados: o planeamento, a redação e a revisão. O planeamento consiste na elaboração de um plano onde se organizam e hierarquizam ideias, se estabelecem objetivos (Hayes & Flower, 1980) e se elabora uma sequência de passos que deve realizar para atingir os objetivos que estabeleceu (Hayes, 1996). A redação guia a informação semântica que permanece na memória de trabalho. Por fim, a revisão consiste em ler e editar o texto escrito (Hayes & Flower, 1980) dependendo da avaliação que o escritor faz ao seu próprio texto, a forma como o interpreta e como reflete (sobre como resolver determinados problemas no texto) (Hayes, 1996). Todos estes processos podem ser interrompidos ou incorporados. Porém, estes processos cognitivos requerem um grande esforço cognitivo comparativamente a outras tarefas (ex.: num jogo de xadrez, ler textos simples ou complexos).

O último componente é a memória a longo prazo. Esta inclui o conhecimento que o escritor tem sobre determinados assuntos, sobre o público-alvo, sobre os planos gerais formulados para escrever o texto (Hayes & Flower, 1980), o conhecimento linguístico e de género e de esquemas essenciais para a realização da tarefa (Hayes, 1996).

1.4.Promoção da composição escrita

A avaliação com base no currículo (Shapiro & Lentz, 1986; Tucker, 1985) consiste num modelo de avaliação individual de quem tem *deficits* em capacidades escolares básicas. Os procedimentos subjacentes são relevantes para os alunos que têm várias dificuldades como as que estão relacionadas com a leitura, a escrita ou com a matemática (Shapiro, 2004). É possível, através deste modelo, avaliar estudantes independentemente da sua faixa etária. Porém, segundo a literatura, estas dificuldades surgem, com maior frequência, em alunos do 1.º ou 2.º ciclo do ensino básico.

Este modelo pode trazer várias vantagens, como por exemplo: (1) servir como um meio eficaz para fornecer uma avaliação antes da colocação no ensino especial; (2) auxiliar no desenvolvimento de estratégias para remediação de problemas escolares; (3) sugerir mudanças no ambiente de ensino que podem promover o desempenho do estudante; (4) fornecer um método para monitorizar o progresso e desempenho dos alunos ao longo do tempo; (5) fornecer um método empírico para determinar quando é que a intervenção é eficaz ou não; (6) fornecer uma estratégia potente para seleccionar os alunos (Shapiro, 2004).

Em suma, a avaliação com base no currículo consiste na avaliação dos problemas escolares da criança com base em instrumentos utilizados no desenvolvimento curricular habitual.

1.4.1. Avaliação do ambiente escolar

A avaliação do ambiente escolar caracteriza-se pela análise de variáveis que estão presentes no mesmo e que provavelmente afetam o desempenho escolar dos alunos (Shapiro, 2004). Estas variáveis estão relacionadas com o tempo escolar despendido, os métodos utilizados pelo professor para planear e avaliar. A maior parte destes métodos são possíveis de observar mas a informação fica mais completa se se realizar uma entrevista aos professores. Por último, a revisão dos produtos permanentes (ex.: testes, fichas de trabalho, entre outros) pode complementar ou confirmar os dados recolhidos na entrevista e na observação.

O processo de conduzir uma avaliação de comportamentos de sala de aula envolve diferentes métodos com o objetivo de compreender o problema. A avaliação deve ser realizada no contexto onde os comportamentos acontecem. Os procedimentos utilizados são aqueles que também são utilizados fora do ambiente escolar (entrevistas, observação direta, escalas, análise dos produtos permanentes). A interpretação dos dados, conclusões e recomendações requer uma análise cuidada e, também, a integração dos dados recolhidos de cada parte do processo de avaliação (Shapiro, 2004).

São vários os objetivos que guiam a avaliação dos problemas escolares, como (a) determinar o grau de contribuição do ambiente escolar para o problema escolar observado (Shapiro & Lentz, 1986); (b) separar o grau em que o problema da criança é uma das competências e não um *deficit* de desempenho; (c) determinar em que parte do currículo o aluno tem sucesso, onde está a fracassar e onde deve ser instruído; e, (d) avaliar vários tipos de decisões educacionais (encaminhamento, triagem, classificação, planeamento do ensino, progresso individual).

1.4.2. Avaliação base

Depois da avaliação do ambiente escolar, o avaliador fica preparado para avaliar as capacidades escolares dos estudantes. Tudo isto é feito com base em materiais do currículo. Os materiais para esta parte da avaliação podem ser selecionados com base nas informações recolhidas durante a entrevista ao professor e na revisão dos produtos permanentes (Shapiro, 2004).

Relativamente à expressão escrita é necessário determinar o nível e o tipo de capacidades que os alunos já atingiram para que se possa construir os “Story Starters”. Estes consistem numa ideia inicial que é dada aos estudantes para que estes comecem a escrever. No desenvolvimento da história deve-se considerar o tipo de discurso que está a ser avaliado. A avaliação da composição escrita mais recorrente é a discurso narrativo.

O avaliador deve contar o número de palavras escritas corretamente. Uma palavra correta é uma palavra que é reconhecida, mesmo que esta tenha erros ortográficos. A capitalização e a pontuação são ignoradas (Shapiro, 2004).

Estes textos oferecem a oportunidade de explorar os problemas de composição escrita relacionados com a ortografia, o uso da gramática ou com a mecânica da escrita. Podem ser examinadas pela sua estrutura e podem dar indicações do progresso ao longo do ano letivo.

1.4.3. Aprendizagem da autoinstrução - *Self-Regulated Strategy Development*

De acordo com a teoria de aprendizagem sociocognitiva (Zimmerman, 1989), a autorregulação ocorre quando os escritores utilizam processos pessoais para autorregular o seu comportamento ou ambiente de escrita.

Assim, Zimmerman & Risemberg (1997) propuseram que os escritores controlassem a sua composição escrita utilizando estratégias autorregulatórias para controlar as suas ações, o ambiente de escrita e os seus pensamentos internos. Estas são desenvolvidas ensinando os

alunos sobre a definição dos objetivos, automonitorização, autoinstrução e/ou autorreforço (Graham & Harris, 2005).

Uma das estratégias utilizadas para promover o desempenho em várias competências é o *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD; Harris & Graham, 1996). Este é um mecanismo para ensinar os componentes das capacidades necessárias para uma composição escrita eficaz. Esta abordagem torna-se eficaz junto de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem.

Segundo Graham & Harris (2002), fornecer instruções de composição escrita pode maximizar o desempenho nesta tarefa, minimizando o número de crianças com dificuldades na mesma. Assim, através da aprendizagem deste tipo de estratégia, os alunos são ensinados a autorregular para promover a aquisição, manutenção e generalização das competências requeridas para uma composição eficaz.

O SRSD foca-se, principalmente, (1) no ensino de estratégias de planeamento e revisão para que os alunos tenham capacidade de concluir com sucesso uma tarefa escolar e (2) no ensino de procedimentos relacionados com o conhecimento e com a autorregulação que é necessária para melhor compreensão da tarefa. Isto tem como objetivo aumentar o comportamento estratégico, as competências de autorregulação, o conhecimento de conteúdo e disposições motivacionais do aluno (Graham & Harris, 2005).

Esta abordagem envolve 6 passos que orientam o processo de aprendizagem de instrução. O primeiro passa por desenvolver o conhecimento de base sobre as competências necessárias, adquirir e executar as estratégias de composição escrita e procedimentos de autorregulação. Os estudantes podem, aqui, refletir sobre a possibilidade do seu desempenho ser prejudicado por declarações negativas, com o professor a demonstrar como utilizar os mais positivos (Graham & Harris, 2009).

O segundo passo é discutir, ou seja, é o momento em que o professor discute e analisa com a turma o desempenho da escrita atual e quais as estratégias já utilizadas (Graham & Harris, 2005). A estratégia é explicada passo a passo, explicando quando e como devem aplicá-la. É, também, neste momento que deve ser apresentado o conceito de monitorização do impacto da aprendizagem da tarefa em que, perante determinadas metas, os alunos podem interpretar a sua evolução através de um gráfico (Graham & Harris, 2009).

O terceiro é modelar. É o professor que modela, em voz alta, a forma como a estratégia deve ser utilizada, adquirindo autoverbalizações e autoinstruções adequadas. As autoinstruções estão relacionadas com a definição do problema (“O que é que eu tenho que fazer aqui?”), planeamento (“Primeiro eu preciso de...”), uso de estratégia (“Preciso de escrever em baixo a minha estratégia), autoavaliação e correção de erros (“Usei todas as partes, afinal falta uma! Vou acrescentar...”), coping (“Eu posso lidar com isto, vamos devagar e levar o tempo que for preciso”) e autorreforço (“Gosto deste final!”) (Graham & Harris, 2005; Graham & Harris, 2009). A modelagem dá benefícios afetivos e escolares às crianças. Quando os professores partilham a sua escrita, os alunos têm oportunidade de aprender como escrever bem um texto de princípio ao fim (Grinnell, 1988). Depois de analisar o desempenho do professor, todos colaboram no sentido de alterar a estratégia para que esta se torne mais eficaz. Cada estudante desenvolve e grava estados pessoais que planeiam usar. Os professores devem modelar como se usa essa estratégia mais do que uma vez, dependendo da rapidez de aprendizagem. É neste momento que se deve promover a definição de objetivos para promover a composição escrita (Graham & Harris, 2005).

O quarto passo consiste em memorizar. Desde início, as atividades devem ser envolventes ao ponto de os ajudar a memorizar os passos das estratégias (Graham & Harris, 2009). Os alunos devem fazê-lo através de mnemónicas correspondentes às estratégias ou personalizar cada estratégia (Graham & Harris, 2005). No caso de ser um professor a

desenvolver o modelo, é importante que tenha a certeza que os alunos conhecem bem as estratégias para seguir para o passo seguinte (Harris & Graham, 2013).

O quinto é o apoio. Os alunos aprendem todo este processo através da ajuda dos professores e dos seus pares. O professor é um elemento fundamental porque é ele que ajuda diretamente, que remodela, que dá feedback e elogios (Graham & Harris, 2005). O feedback surge sempre que o professor discute o trabalho com o aluno, sempre que lhe dá assistência e quando o público informa sobre se o aluno está a conseguir comunicar o que realmente queria (Grinnel, 1988). A interação com os pares permite com que dêem suporte uns aos outros: partilhando os textos e dando sugestões de melhoria. Assim, o aluno recebe mais do que um feedback (Graham & Harris, 2005). A avaliação feita pelos pares obedece a determinados critérios para que possa ajudar as crianças a adquirir conhecimentos sobre a forma como escrevem (Hillocks, 1986). Por sua vez, os avaliadores aprendem o que é mais importante na escrita. A revisão pelos pares é, assim, bastante benéfica ao processo de aprendizagem de instrução.

No sexto, e último passo – desempenho independente – os alunos devem utilizar a estratégia de forma autónoma e saber aplica-la a novas situações ou tarefas, conforme o que foram aprendendo (Graham & Harris, 2005).

Em suma, este modelo consiste em responder a várias perguntas antes de começar a escrever. Cada pergunta está relacionada com elementos que estão presentes nas histórias (Stein & Glynn, 1979). São exemplo disso as seguintes perguntas: “Quais são as personagens principais?”, “O que é que eles querem fazer?”. Depois, os alunos são ensinados a usar estratégias específicas de género como mecanismo para surgirem ideias que lhes permita planificar e escrever um texto, tais como “Diz em que acreditas!”, “Porquê que acreditas nisso?” (Scardamalia, Bereiter & Goleman, 1982). Em suma, isto vai permitir que os alunos

escolham um tema para escrever, que organizem as suas ideias num plano e que, a partir daqui, possam escrever um texto e atualizando, simultaneamente, este plano.

Os alunos aprendem as partes básicas de uma história e, também, como o uso das palavras pode fazer com que um texto se torne mais interessante. Neste sentido, aprendem as características de cada género de texto e quais os efeitos das histórias e da escrita persuasiva. São os alunos que estabelecem objetivos para escrever um texto completo para, posteriormente, monitorizarem graficamente e avaliarem o seu desempenho. Segundo Schunk & Zimmerman (1998) este processo, juntamente com práticas reflexivas, aumenta a motivação aos alunos e fornece informações sobre as suas próprias capacidades.

No entanto, segundo Kendall (1989), a aprendizagem da instrução não assegura que estas estejam realmente aprendidas ou que sejam utilizadas noutros momentos. Para isso, o modelo SRSD contém estratégias de manutenção e generalização: fazer com que o valor das estratégias fiquem claras, aprender estratégias que podem ser aplicadas corretamente e eficientemente noutros tipos de texto, ensinar autoverbalizações para facilitar o uso das estratégias, fornecer feedback e autorreflexão através da automonitorização e avaliação, reforçar o uso das estratégias para incentivar os alunos a manter e a generalizar o uso das mesmas (Harris & Graham, 1996).

Este ensino de autoinstrução traz algumas vantagens. Por um lado, os professores podem avaliar de perto como todo o processo está a ocorrer permitindo fazer mudanças. Por outro, é uma forma dos professores aprenderem sobre si próprios e sobre os seus alunos (Graham & Harris, 2005). Para além disso, a literatura descreve resultados positivos através do uso de SRSD para promover o desempenho na composição escrita (Graham & Harris, 2003).

1.4.4. Monitorização do progresso

O último passo consiste na monitorização do progresso na tarefa de composição escrita. Esta é feita para avaliar a evolução das competências de composição escrita e o uso da estratégia (Graham & Harris, 2005).

A literatura indica que a monitorização pode ser realizada através de métodos com características técnicas adequadas para medir a evolução das competências adquiridas (McMaster, Du, Yeo, Deno, Parker & Ellis, 2011). Neste sentido, a monitorização deve ser realizada frequentemente (ex.: semanalmente, mensalmente) através de procedimentos apropriados para os jovens escritores.

No caso de não existir evolução, pode ser necessário realizar uma modificação no ensino. Em caso contrário, se o aluno evolui para lá das expectativas, deve-se ajustar novas metas (Fuchs, Deno & Mirkin, 1984).

O ensino de automonitorização torna-se importante para o crescimento dos alunos pois aprendem a registar e interpretar o seu próprio progresso (Graham & Harris, 2005).

1.5. Contributo do estudo

Com base neste enquadramento teórico – ensino de autoinstrução e processos de composição – e as necessidades de intervenção no contexto português, este estudo pretende estimular a composição escrita em alunos de 4.º ano do ensino básico.

O estudo envolveu a conceção, implementação e avaliação de um programa de estimulação da composição escrita, de intervenção grupal, com o nome de “Pequenos, Grandes Escritores”. Este programa é fundamentado através da avaliação com base no currículo seguindo o modelo de Shapiro (2004), com o objetivo de aplicar o programa dentro do desenvolvimento curricular da turma e terá um momento de intervenção específica com base no modelo SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*; Harris & Graham, 1996).

Assim, este estudo apresenta três objetivos gerais: (1) identificar fatores de risco do ambiente escolar que podem contribuir para problemas de composição escrita, (2) adaptar estratégias de intervenção da composição escrita para o contexto português integrando-as num programa ("Pequenos, Grandes Escritores") para alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo, e (3) analisar os resultados obtidos tendo em vista sugestões de melhoria deste programa.

Com base nestes objetivos, tentar-se-á responder às seguintes questões de investigação: (1) A escola, e os seus métodos, contribuem para o desenvolvimento de dificuldades de composição escrita?; (2) A aprendizagem de autoinstrução (SRSD) contribui para a melhoria de competências de composição escrita?; (3) O programa "Pequenos, Grandes Escritores" estimula as competências de composição escrita necessárias à evolução dos alunos?; (4) Os resultados da implementação deste programa vão para além da intervenção?.

No mesmo sentido, formulam-se as seguintes hipóteses de investigação: (H₁) o grupo experimental apresenta valores significativamente superiores ao grupo de controlo após a intervenção; (H₂) o grupo experimental evoluiu de forma mais significativa ao nível da planificação e da revisão; (H₃) o grupo de controlo evolui significativamente nas suas composições escritas depois de participar no programa; (H₄) ambos os grupos do estudo apresentam melhorias nas suas composições escritas depois do momento da intervenção.

CAPÍTULO 2: MÉTODO

Tendo em conta os objetivos apresentados, este estudo consistiu na elaboração, implementação e avaliação do programa “Pequenos, Grandes Escritores”. Neste sentido, foi seleccionada uma turma de 4.º ano do ensino básico e o seu professor titular para participar no estudo. Neste capítulo, será descrito: (1) o *design* experimental implementado, (2) as características dos alunos participantes, (3) o procedimento que decorreu ao longo das várias fases deste estudo, e (4) os materiais utilizados.

2.1. Design

O presente trabalho de investigação consiste num estudo quasi-experimental com o objetivo de verificar a relação de causalidade entre a implementação do programa “Pequenos, Grandes Escritores” (V.I.) em alunos do 1.º ano do Ensino Básico e a mudança observada na composição escrita (V.D.) nos mesmos alunos. Portanto, constituiu-se um grupo experimental e um grupo de controlo, avaliados em três momentos distintos – avaliação inicial, intermédia e final - com recurso a dois instrumentos de avaliação.

Durante a avaliação inicial, procedeu-se à recolha de 2 composições escritas por cada um dos participantes. Depois disto, a intervenção começou para o grupo experimental, enquanto o grupo de controlo ficou a trabalhar a composição escrita no desenvolvimento curricular habitual, com a professora responsável. Após as 3 sessões de intervenção, foi realizada uma avaliação intermédia recolhendo novas composições escritas a fim de verificar a mudança esperada. Posteriormente, o programa é aplicado ao grupo de controlo e ao grupo experimental, dando a possibilidade de todos usufruírem do programa. É feita uma avaliação final para verificar mudanças no grupo de controlo e um possível reforço do grupo experimental.

Tabela 2.1. Design do plano *quasi*-experimental

Grupo	Semana										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
G. Experimental	A. Inicial	Intervenção			A. Intermédia			Intervenção			A. Final
G. de Controlo											

Com vista a avaliar e validar o programa de intervenção, foi feita uma recolha de dados com métodos e técnicas qualitativas para ir de encontro aos objetivos estabelecidos na investigação. Estes serão descritos durante o procedimento.

2.2. Participantes

Nas três fases de avaliação, o presente estudo contou com a participação de 20 alunos de uma turma de 4º ano do ensino básico de uma escola pública do concelho de Torres Vedras. A *Tabela 2.2.* resume alguns dados relativos à caracterização dos participantes. Constata-se que a turma participante é constituída por alunos de nacionalidade portuguesa, maioritariamente do sexo feminino (60%), com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

Para formar o grupo experimental, foram selecionados 10 alunos. Depois de receber o consentimento informado dos encarregados de educação formaram-se pares de alunos considerados bons escritores e pares de alunos com maior dificuldade na composição escrita com a colaboração da professora, que habitualmente os avalia. De forma aleatória, selecionou-se um aluno de cada par para constituir o grupo experimental. Os restantes constituíram o grupo de controlo.

Tabela 2.2. Caracterização dos participantes (N=20)

Características dos participantes	Frequência	Percentagens
Sexo	Masculino	8
	Feminino	12
Idade*	9	14
	10	3
	11	3

* Idade dos alunos no momento da avaliação inicial

2.3. Procedimento

Este estudo desenvolveu-se em dez etapas distintas: (1) conceção do programa, (2) seleção dos participantes, (3) realização da avaliação inicial, (4) implementação do programa ao grupo experimental, (5) realização da avaliação intermédia, (6) sessão de formação à professora, (7) implementação do programa a toda a turma, (8) realização da avaliação final, (9) tratamento dos dados, e (10) devolução dos resultados.

2.3.1. Conceção do programa “Pequenos, Grandes Escritores”

O programa “Pequenos, Grandes Escritores” é um programa de estimulação da composição escrita, destinado a alunos do 4.º ano do ensino básico. Trata-se de uma intervenção de nível I, de acordo com o modelo RtI, caracterizando-se como uma forma de prevenção de problemas a nível comportamental ou académico, aplicável a todos os alunos.

A conceção do programa foi baseada na revisão de literatura para a definição do conteúdo, estrutura, planificação (*e.g.*, Harris & Graham, 1996; Hayes & Flower, 1980, Shapiro, 2004), e para a sua avaliação (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Para uma descrição detalhada do programa “Pequenos, Grandes Escritores”, aconselha-se a consulta do *Anexo 1.1*.

2.3.2. Seleção dos participantes

Primeiramente foi apresentado um pedido formal à Coordenação Pedagógica do Centro Educativo (*Anexo 2.1.*) para se proceder à implementação do programa “Pequenos, Grandes Escritores” de uma turma do 4.º ano, tendo sido igualmente comunicado o interesse em dar formação à professora sobre o programa..

Realizou-se ainda uma reunião com a Professora (*Anexo 2.2.*) da turma do 4.º ano, de modo a apresentar a planificação do trabalho a desenvolver, obter o seu parecer relativamente

à seleção dos alunos e definir o agendamento das sessões. Ainda no final do 1.º Período, foi enviado um pedido de autorização (*Anexo 2.3.*) e consentimento informado aos encarregados de educação dos alunos da turma. Todos estes dados permitiram o emparelhamento dos alunos para a constituição dos grupos experimental e controlo.

Deste modo, mediante a autorização dos encarregados de educação e o consentimento informado dos alunos, em dezembro (1.º Período), realizou-se a avaliação inicial, tendo em vista a recolha de dados da composição escrita. A seleção dos alunos foi realizada de acordo o que foi descrito anteriormente (secção 2.2.).

2.3.3. Realização da avaliação inicial

Nesta fase, toda a turma foi avaliada através da recolha de composições escritas entre o fim do 1º período e o início do 2º período, ou seja, entre o mês de dezembro e janeiro. Essa recolha foi feita na sala de aula da turma, durante o tempo letivo. A primeira composição foi referente ao Natal e a 2ª foi sobre a descrição dos seus melhores amigos. Para a avaliação das composições foram utilizados os seguintes instrumentos: a Análise do Produto Escrito (APE; Gonçalves, 1992) e a Avaliação Informal da Composição Escrita (AICE; Gonçalves, 1997; 2012a)¹. Estes podem ser consultados no *Anexo 3.4.*

2.3.4. Implementação do programa

A implementação do programa decorreu semanalmente, no 2.º período, durante 3 semanas, com duração de 60 minutos. Considerando a fase de avaliação e inicial, intermédia (2 sessões cada), teve uma duração total de 7 semanas.

As sessões decorreram dentro do horário letivo para que todas as atividades ficassem inseridas no desenvolvimento curricular habitual. O espaço consistia numa sala destinada a

¹ Instrumentos disponíveis em www.lispsi.pt/Projectos/index.htm

expressões plásticas, com boas condições de luz e de temperatura.

O programa englobou 3 sessões: 1) apresentação do programa e exploração dos processos de composição escrita; 2) o planeamento e, 3) a revisão. Na primeira sessão foi feito um debate sobre o que é escrever e o que é escrever bem. Depois, com a ajuda de um dado, os alunos identificaram obstáculos à composição escrita e discutiram estratégias de resolução, adequando às estratégias já aprendidas. A segunda sessão envolveu a utilização de diferentes estratégias de planeamento, como: o uso das 6 grandes questões (quem, quando, onde, o quê, como e porquê) e a organização das respostas às questões. Na terceira e última sessão, foram desenvolvidas e treinadas técnicas de revisão da composição escrita através do uso da mão IDEAL (Investigar dificuldades, quais são as Dificuldades, Explorar alternativas de resolução, Avaliar o que fiz, Ler outra vez). No final de cada sessão, os alunos preencheram a ficha de avaliação da sessão para a avaliação formativa do programa.

2.3.5. Realização da avaliação intermédia

Nesta fase, toda a turma foi novamente avaliada através de duas novas recolhas de composições escritas. Essa avaliação realizou-se no meio do 2º período, início do mês de março. A 1ª composição escrita foi, novamente, sobre o melhor amigo para que fosse possível comparar a qualidade da escrita no grupo que beneficiou do trabalho desenvolvido no programa “Pequenos, Grandes Escritores”. A 2ª composição escrita foi sobre uma visita de estudo ao Oceanário de Lisboa, com dificuldade equivalente à composição escrita elaborada na avaliação inicial. Os procedimentos de avaliação utilizados foram os mesmos que na avaliação inicial.

2.3.6. Sessão de formação à professora

Tendo em vista a aplicação do programa a toda a turma, para que todos pudessem beneficiar os efeitos de estimulação da composição escrita, foi realizada uma sessão de

formação à professora para que a mesma possa beneficiar de novos materiais e utilizá-los futuramente. Esta sessão consistiu na apresentação dos conteúdos de cada sessão e dos respetivos materiais. Teve uma duração de 60 minutos.

2.3.7. Implementação do programa a toda a turma

Com base nos bons resultados do programa ao grupo experimental, considerou-se necessário estender a toda a turma a aplicação de procedimentos similares aos que foram aplicados ao grupo experimental. Neste sentido, a implementação do programa “Pequenos, Grandes Escritores” a toda a turma (grupo experimental e grupo de controlo, simultaneamente) decorreu no 2.º período, com 1 sessão durante 3 semanas, com uma duração de 60 minutos. Considerando a fase de avaliação final (2 sessões), teve uma duração total de 5 semanas.

As sessões decorreram novamente dentro do horário letivo na sala de aulas da turma, contando com a presença e auxílio da professora que participou em todo o projeto num contexto colaborativo.

2.3.8. Realização da avaliação final

Nesta fase, toda a turma foi avaliada através da recolha de uma composição escrita no final do 2º período, em abril. A composição consistiu em elaborar um final à história do Rouxinol – de Hans Christian Andersen – com o mesmo nível de dificuldade das composições escritas já recolhidas. Os procedimentos de avaliação utilizados foram os mesmos que nas avaliações anteriores.

2.3.9. Tratamento dos dados

Depois de ter a recolha de dados completa, procedeu-se ao seu tratamento mediante a utilização de metodologias quantitativas (*i.e.*, análise estatística) e qualitativas (*i.e.*, análise de

conteúdo), conforme a natureza dos dados. No tratamento dos dados quantitativos foi utilizado o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences*, v. 22 (SPSS) o *Microsoft Office Excel 2013*.

2.3.10. Devolução dos resultados

Tendo em vista a evolução com o programa e após o programa, todos os resultados obtidos foram devolvidos ao centro educativo e aos encarregados de educação dos alunos que o solicitaram. Assim, foi apresentado e analisado um relatório com os dados da evolução da turma ao nível da composição escrita e possíveis estratégias de promoção da mesma (*Anexo 5.1.*). Os encarregados de educação receberam os resultados através da elaboração de relatórios individuais (com o conhecimento da Professora), onde se procedeu a uma breve análise sobre a evolução de cada aluno (*Anexo 5.2.*).

2.4. Instrumentos

No presente estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: 1) Entrevista semiestruturada à professora; 2) Análise do Produto Escrito (APE); 3) Avaliação Informal da Composição Escrita; 4) Fichas de avaliação das sessões; e, 5) Questionário aberto de opinião à professora. Para além disso foram elaborados vários materiais de apoio ao programa.

2.4.1. Entrevista semiestruturada à professora

Para a avaliação inicial da turma, relativamente ao trabalho e estratégias desenvolvidas na composição escrita, foi realizada uma entrevista semiestruturada à professora responsável. Os seus objetivos gerais incluíam a recolha de informação: (1) sobre as características da turma relativamente ao seu desempenho e comportamento, (2) dificuldades de aprendizagem gerais

presentes em alunos da turma e quais as estratégias utilizadas, (3) as dificuldades específicas na composição escrita e quais as estratégias desenvolvidas, e (4) as expectativas sobre a implementação do programa. Para cumprir os objetivos da entrevista, foi construído um guião de apoio ao entrevistador (*Anexo 3.1.*).

2.4.2. Análise do Produto Escrito

A Análise do Produto Escrito (APE; Gonçalves, 1992) é um procedimento que avalia parâmetros básicos de uma composição escrita (*Anexo 3.4.1.*), tais como: o número total de palavras e frases, a extensão média das frases e a percentagem de erros ortográficos, gramaticais, entre outros.

2.4.3. Avaliação Informal da Composição Escrita

A Avaliação Informal da Composição Escrita (AICE; Gonçalves, 1997; 2012a) consiste num procedimento complementar (*Anexo 3.4.2.*) ao que foi descrito anteriormente. Este instrumento avalia: conteúdo do texto, a estrutura global, o vocabulário, as frases, erros de ortografia e acentuação, a pontuação, as operações de revisão, a originalidade e a perspetiva pessoal. O conteúdo do texto e a estrutura global são avaliados de 1 a 20; o vocabulário e as frases são avaliados entre 1 a 15; os restantes parâmetros são avaliados entre 0 e 5. O Total é obtido pela soma da pontuação atribuída a cada parâmetro e poderá situar-se entre 0 e 100.

2.4.4. Fichas de avaliação das sessões

Para recolher informação para a avaliação formativa do programa “Pequenos, Grandes Escritores”, foram elaborados dois instrumentos, a “Ficha de Registo da Sessão” e a “Ficha de Avaliação da Sessão”.

A ficha de registo (*Anexo 3.2.*) é preenchida pelo dinamizador do programa no final de cada sessão. Esta ficha permite recolher informação qualitativa sobre a implementação do programa e as reações/ comportamentos dos participantes. A ficha é constituída por 5 secções de resposta sobre: (1) o comportamento do aluno, (2) a sua motivação, (3) as dificuldades sentidas, (4) as melhorias notadas, e (5) sugestões ou comentários para sessões futuras.

A ficha de avaliação da sessão (*Anexo 3.3.*), preenchida pelos participantes no final de cada sessão, avalia a satisfação, o interesse, as dificuldades e o próprio desempenho na sessão através de 3 questões – (1) "Gostaste da sessão?", (2) "O que aprendeste hoje foi interessante?", (3) Qual foi o grau de dificuldade da sessão?", e (4) "Como te sentes em relação ao que fizemos hoje?". A resposta é dada numa escala de 3 pontos com representação gráfica.

2.4.5. Questionário aberto de opinião à professora

Tendo em vista a avaliação formativa do programa, foi elaborado um questionário aberto de opinião da professora da turma (*Anexo 3.5.*). Este pretende avaliar: (1) a satisfação da professora com o programa, (2) a sua opinião sobre o contributo do programa para a aprendizagem da composição escrita dos alunos, (3) pontos positivos e negativos do programa, e (4) sugestões de melhoria.

2.4.6. Materiais de apoio ao programa

a) Portfólio do Pequeno, Grande Escritor

Para monitorização do trabalho de redação feito pelos alunos foi entregue, na primeira sessão, uma pasta para organização de um *portfólio* individual de trabalho. Nesta pasta os alunos guardaram as suas composições escritas, textos recolhidos, palavras que considerassem interessantes e imagens (sobre as quais podem elaborar uma composição escrita). Cada *portfólio* foi identificado com o nome do programa e do aluno (*Anexo 1.2.1.*). No seu verso,

colocou-se um gráfico (*Anexo 1.2.2.*) onde os alunos registavam a recolha de textos, imagens, palavras e as suas composições escritas, com o objetivo de observarem o seu próprio progresso na composição escrita.

b) Marcador “Eu falo comigo mesmo!”

Para auxiliar a memorização do conteúdo das sessões, foram oferecidos aos alunos marcadores de página (*Anexo 1.2.3.*) que resumiam os processos de escrita que foram trabalhados ao longo das sessões. Este material foi entregue na primeira sessão.

c) Dado dos obstáculos

Como forma de dinamizar o debate sobre as dificuldades na escrita, na primeira sessão, foi elaborado um dado (*Anexo 1.2.4.*) que foi lançado pelos alunos. Consoante o que saía no dado, era lançado o debate.

d) O Malabarista

É uma figura (*Anexo 1.2.5.*) utilizada na 1ª sessão como auxílio à explicação dos processos de composição escrita. Cada bola corresponde a um processo (planejar, redigir ou rever).

e) Baralho de cartas “O meu dia”

O baralho de cartas (*Anexo 1.2.6.*) foi um material necessário desenvolver no âmbito deste estudo para utilização na 2ª sessão. As cartas foram distribuídas pelos alunos com o objetivo de as organizarem até formarem uma história. As cartas estavam identificadas pelos 4 naipes clássicos que correspondiam a atividades realizadas de manhã, à tarde e à noite. O 4º naipe correspondia a atividades que podiam realizar ao fim de semana. Cada carta tinha

personagens, locais, momentos que lhes eram comuns. O objetivo era que as cartas os apoiassem no planeamento de textos narrativos.

f) A Mão IDEAL

Como forma de tornar dinâmica a 3ª e última sessão, foi elaborada e entregue a cada aluno uma mão IDEAL (*Anexo 1.2.8.*). Através dela que são apresentados os aspetos essenciais à revisão de um texto. A mão IDEAL recorda cada aluno a Investigar o texto, Detetar as principais dificuldades, Explorar as alternativas/ soluções, Avaliar as alterações e a Ler os textos novamente. É um processo cíclico e, se necessário, os alunos podem voltar ao primeiro passo.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados que irão permitir responder às questões de investigação colocadas. Assim, em primeiro lugar, é apresentada a análise de conteúdo relativamente à entrevista semiestruturada à professora, expõem-se os resultados respeitantes às fases de avaliação e, por fim, analisam-se os resultados da avaliação do programa, através da análise dos dados recolhidos tendo em vista a avaliação formativa do mesmo.

3.1. Entrevista semiestruturada à professora

A análise de conteúdo da entrevista semiestruturada realizada à professora decorreu de acordo com um procedimento de carácter indutivo (*Anexo 4.1.*). A partir desta análise salientaram-se quatro temas principais, que já haviam sido contemplados nos objetivos da entrevista: (1) dados profissionais, (2) caracterização da turma participante, (3) dificuldades de aprendizagem e, (4) programas de intervenção.²

Na temática dos dados profissionais, foram identificadas duas categorias: a formação e experiência profissional. Relativamente à primeira categoria, emergiram três subcategorias que se referem à formação base (e.g., *Acabei o curso (...) em 1997*); à formação específica na escrita (e.g., *Fiz uma ação de formação (...) mas com conteúdos muito vagos*); e, às ambições (e.g., *penso em fazer um mestrado*). Quanto à segunda categoria, experiência profissional, emergiram duas subcategorias que se referem ao tempo de experiência (e.g., *trabalho há 17 anos*); e, às dificuldades no percurso profissional, (e.g., *temos pouco tempo para trabalhar determinados conteúdos*).

Em relação à temática caracterização da turma participante, consideraram-se três categorias: a aprendizagem, o comportamento e as estratégias desenvolvidas. A aprendizagem está relacionada com a classificação global da mesma (e.g., *penso que são “satisfaz”*); com as

² Para cada uma das temáticas indica-se um excerto exemplificativo em itálico

competências dos alunos (e.g., *Tenho alunos com uma memória muito boa*); e, com as retenções (e.g., *tenho 6 alunos que já tiveram 1 ou 2 retenções no 1º ciclo*). Relativamente ao comportamento, destacaram-se a apreciação global (e.g., *em comportamento penso que são bons*); as estratégias (e.g., *tive que ser mais rigorosa*); as consequências (e.g., *em dias em que o comportamento é péssimo isso reflete-se nas tarefas que eles fazem*); e, as competências (e.g., *não conseguem reter todas as informações*). Em relação às estratégias desenvolvidas, destacaram-se as estratégias iniciais (e.g., *Tive que os moldar à minha maneira*); desenvolvidas em sala de aula (e.g., *é preciso explicar e voltar a explicar*); e, desenvolvidas em casa (e.g., *É importante estudar em casa*).

No âmbito da temática das dificuldades de aprendizagem, evidenciaram-se três categorias relacionadas com: (1) dificuldades de aprendizagem gerais, (2) dificuldades de aprendizagem na leitura e, (3) dificuldades de aprendizagem na escrita. Nas dificuldades de aprendizagem gerais destaca-se a conceção geral (e.g., *não conseguir compreender, interpretar, fazer com autonomia*). Nas dificuldades de aprendizagem na leitura surgiram subcategorias relacionadas com a conceção (e.g., *não têm uma leitura fluente*); e, com as estratégias (e.g., *peço-lhes para prepararem o texto em casa*). No que concerne às dificuldades de aprendizagem da escrita, surgiram cinco subcategorias referentes à conceção (e.g., *não saber a ortografia, a pontuação, construção de frases com sentido*); ao trabalho escolar (e.g., *Os manuais trabalham o que é preciso fazer para um determinado tipo de texto*); as estratégias desenvolvidas (e.g., *Temos treinado muito interpretação do texto*); as dificuldades (e.g., *Existem muitos problemas de ortografia, de construção frásica*); e, as estratégias futuras (e.g., *queria (...) projetar uns powerpoints com as personagens para um texto, localizar a ação, o herói, etc.*).

Na temática referente aos programas de intervenção, foram identificadas duas categorias: a participação do agrupamento e o programa “Pequenos, Grandes Escritores”. Em relação à participação do agrupamento (e.g., *no agrupamento penso que não*) surgiu a

subcategoria relacionada com a apreciação global sobre o mesmo (e.g., [se] *os professores soubessem à partida que vão ter tempo ocupado naquelas atividades penso que seria melhor*). Relativamente aos “Pequenos, Grandes Escritores” surgiu a categoria relacionada com as expectativas sobre o mesmo programa (e.g., *que consigas dar-lhes motivação para escrever*).

3.2. Resultados da avaliação das composições escritas

3.2.1. Precisão inter-avaliadores

Considerou-se crucial garantir a precisão entre avaliadores na avaliação das composições escritas através do AICE garantindo, deste modo, a fidelidade dos resultados. Neste sentido, foi realizada uma correlação entre os resultados de dois avaliadores para obter o grau de concordância entre ambos através da correlação de Pearson (tabela 3.1.) com base em dados da avaliação inicial.

Tabela 3. 1. Correlação de *Pearson* na precisão inter-avaliador

Variáveis	Conteúdo	Estrutura Global	Vocabulário	Frases	Ortografia
<i>r</i>	,949**	,764	,933**	,987**	,938**

Variáveis	Acentuação	Pontuação	Capitalização	Operações de Revisão	Originalidade	Perspetiva Pessoal	Total
<i>r</i>	,986**	,963**	1,000**	1,000**	,299	-	,922**

** Significância a 0,01

Os resultados (tabela 3.1.) demonstram correlações muito fortes e significativas ($p < 0.01$) entre os dois avaliadores na avaliação das composições (r entre .922 e 1,000), à exceção do parâmetro sobre a estrutura global ($r = .764$, $p = .133$) que tem uma correlação forte, não significativa e a originalidade ($r = .299$, $p = .625$) que tem uma correlação fraca e não significativa.

Observa-se, assim, uma boa precisão inter-avaliadores, que parece sugerir uma elevada fiabilidade na avaliação das composições escritas através do AICE.

3.2.2. *Análise inter-grupos*

Sabendo que os alunos do 4.º ano estão a desenvolver competências de escrita, considerou-se necessário averiguar se os participantes no programa “Pequenos, Grandes Escritores” evoluíram nas suas composições escritas e, se essa evolução, se deveu ao programa. Assim, as avaliações das composições escritas foram realizadas antes e depois da intervenção.

Inicialmente, analisou-se a normalidade da distribuição dos resultados e a homogeneidade da variância através do teste Kolmogorov-Smirnov e do teste de Levene, respetivamente, para garantir os critérios necessários à utilização dos testes paramétricos. Os resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov indicam que existe uma distribuição normal da variável que soma os valores obtidos pelo AICE, no grupo experimental, na avaliação inicial ($KS(10)_{G.E.}=0.197, p=0.200$), na avaliação intermédia ($KS(10)_{G.E.}=0.177, p=0.200$) e na avaliação final ($KS(10)_{G.E.}=0.248, p=0.082$). Relativamente ao grupo de controlo, os resultados indicam, também, que existe uma distribuição normal na mesma variável na avaliação inicial ($KS(10)_{G.C.}=0.156, p=0.200$), na avaliação intermédia ($KS(10)_{G.C.}=0.252, p=0.200$) e na avaliação final ($KS(10)_{G.C.}=0.151, p=0.200$). Os resultados do teste de Levene demonstram que o grupo experimental e o grupo de comparação são homogéneos, relativamente às médias totais obtidas no AICE na avaliação inicial ($F(1,18)=0.594, p=0.451$), avaliação intermédia ($F(1,18)=1.106, p=0.307$) e na avaliação final ($F(1,17)=0.594, p=0.451$).

Dadas estas variáveis apresentarem uma distribuição normal e ter sido assumida a igualdade entre os grupos, optou-se por usar o teste *t*-Student para amostras independentes para verificar a significância da diferença entre o grupo experimental e de comparação durante

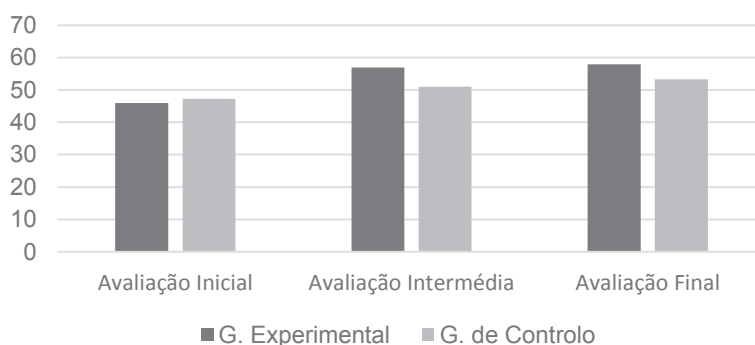
as três avaliações³. Apresenta-se, na tabela 3.2., a média, o desvio-padrão e a análise da diferença das médias nas composições escritas entre os grupos.

Tabela 3. 2. Média, desvio-padrão e análise das diferenças das médias da avaliação das composições escritas entre os grupos, desde a avaliação inicial até à avaliação final (N=20)

	Avaliação Inicial			Avaliação Intermédia			Avaliação final		
	M	DP	<i>t</i>	M	DP	<i>t</i>	M	DP	<i>t</i>
G.Experimental	45,90	12,99	-.227	56,95	7,53	1,606	57,90	6,89	1,428
G. Controlo	47,25	8,30		50,95	9,11		53,22	7,40	

Verifica-se que antes da intervenção não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($t(18)=-0.227$, $p=.785$). O mesmo se verifica na avaliação intermédia ($t(18)=1.606$, $p=.126$) e na avaliação final ($t(17)=1.428$, $p=.171$). Através da análise das médias, e constatando pelo gráfico 1, é possível verificar que o grupo experimental obteve valores mais elevados após a intervenção. Contudo, esses resultados não são significativos.

Gráfico 1. Média das composições escritas entre os grupos, desde a avaliação inicial até à avaliação final



3.2.3. Análise intra-grupo experimental

Apesar de não terem sido encontradas diferenças significativas entre os grupos, procurou-se averiguar se houve evolução nas composições escritas dos alunos com o programa “Pequenos, Grandes Escritores”. Nesse sentido, comparou-se os resultados das avaliações antes

³ Os valores da avaliação final baseiam-se na avaliação apenas de uma composição escrita. As avaliações anteriores baseiam-se na média de duas composições escritas.

e depois da intervenção, através do teste Wilcoxon⁴ para amostras relacionadas, cujos resultados se encontram na tabela 3.3.

Tabela 3. 3. Média, desvio-padrão e análise da diferença das médias das composições escritas, na avaliação inicial e intermédia do grupo experimental (N=10)

	Avaliação Inicial		Avaliação Intermédia		Z	p
	M	DP	M	DP		
Nº palavras	113,20	12,49	126,65	20,75	-1,423	.155
Nº frases	7,15	2,13	12,20	3,88	-2,805	.005
Conteúdo	9,80	2,35	12,85	1,51	-2,814	.005
Estrutura Global	9,35	2,21	12,00	1,25	-2,871	.004
Vocabulário	6,70	1,67	9,25	1,30	-2,825	.005
Frases	8,10	2,41	10,00	0,91	-2,818	.005
Erros ortográficos	2,70	1,64	1,85	1,31	-1,693	.090
Erros acentuação	3,30	1,80	3,40	1,29	-,136	.892
Pontuação	1,25	0,75	1,60	0,61	-1,194	.233
Capitalização	1,80	0,42	1,55	0,37	-1,406	.160
Operações de Revisão	1,15	0,63	1,55	0,86	-,641	.521
Originalidade	1,10	0,97	1,35	0,97	-1,265	.206
Perspetiva Pessoal	0,65	0,53	1,55	0,96	-2,399	.016
Total AICE	45,90	12,99	56,95	7,53	-2,803	.005

Analisando a tabela 3.3. observa-se que os alunos do grupo experimental apresentam uma melhoria estatisticamente significativa (valores salientados na tabela) no número de frases, a nível do conteúdo, da estrutura das composições escritas, do vocabulário, da estrutura das frases, na perspetiva pessoal atribuída aos textos e, por fim, ao total obtido através do AICE.

⁴ Foram utilizados testes não paramétricos na análise intra-grupos por não ter sido encontrada uma distribuição normal em todas as variáveis ($p > 0.05$).

Seguidamente, procedeu-se à comparação dos resultados da composição escrita sobre “O meu melhor amigo”, que ocorreu na avaliação inicial e na avaliação intermédia, com o objetivo de verificar se existem diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação. Para isso utilizou-se o teste Wilcoxon para amostras relacionadas, cujos resultados se encontram na tabela 3.4.

Tabela 3. 4. Média, desvio-padrão e análise das diferenças das médias das composições escritas "O meu melhor amigo" do grupo experimental (N=10)

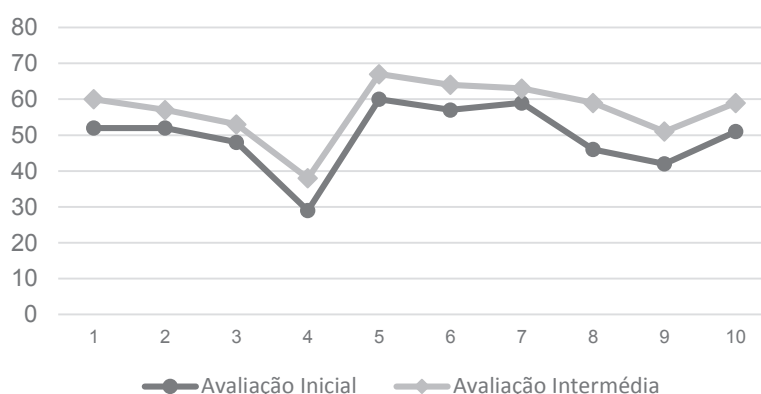
	Avaliação Inicial		Avaliação Intermédia		Z	p
	M	DP	M	DP		
Nº palavras	94,60	13,03	106,90	18,26	-2,073	.038
Nº frases	5,70	1,49	7,20	2,49	-1,651	.099
Conteúdo	10,80	1,32	13,00	1,49	-2,724	.006
Estrutura Global	9,60	1,27	12,10	1,29	-2,879	.004
Vocabulário	7,30	1,16	9,60	1,17	-2,871	.004
Frases	8,60	1,90	9,90	1,10	-2,410	.016
Erros ortográficos	3,10	1,52	2,00	1,41	-2,414	.016
Erros acentuação	3,40	1,84	3,40	1,78	,000	1,000
Pontuação	1,30	,68	1,20	,79	-,447	.655
Capitalização	1,90	,316	1,90	,32	,000	1,000
Operações de Revisão	1,50	,97	1,20	,79	-,647	.518
Originalidade	,90	1,29	1,00	,94	-,447	.655
Perspetiva Pessoal	1,20	1,03	1,80	1,14	-1.613	.107
Total AICE	49,60	9,20	57,10	8,27	-2,810	.005

Através da análise da tabela 3.4. verifica-se que o grupo experimental evoluiu em vários parâmetros da composição escrita avaliados pelo AICE e pelo APE. Os valores estatisticamente significativos estão relacionados com o aumento da extensão das composições, o conteúdo, estrutura global, o vocabulário, a estrutura de frases e a diminuição de erros ortográficos. Por

consequente, o valor obtido pelo somatório do AICE é estatisticamente significativo ($U=-2,810$, $p=.005$).

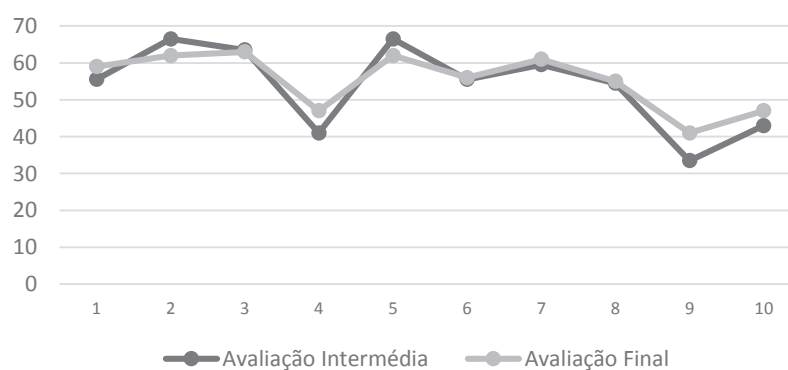
De modo a evidenciar o aumento deste valor global obtido pelo AICE e contrastar a evolução entre as avaliações, construiu-se o gráfico 2. Através deste gráfico é possível constatar a evolução existente após a implementação do programa “Pequenos, Grandes Escritores”.

Gráfico 2. Médias do total obtido no AICE da composição "O meu melhor amigo" do grupo experimental



Por fim, procedeu-se à comparação dos resultados das avaliações depois da intervenção com o grupo experimental (avaliação intermédia) e da intervenção com a turma completa (avaliação final), com o objetivo de verificar se o grupo experimental reforçava o seu conhecimento, repetindo a mesma intervenção. Para isso utilizou-se o teste Wilcoxon para amostras relacionadas, cujos resultados podem ser observados no gráfico 3.

Gráfico 3. Média das composições escritas da avaliação intermédia e final, do grupo experimental (N=10)



É possível verificar que o grupo experimental não obteve um somatório do AICE significativo na avaliação final ($U=-,774$, $p=.439$), mantendo os valores já obtidos na avaliação intermédia.

3.2.4. *Análise intra-grupo de controlo*

Para que todos pudessem usufruir da mesma intervenção, o grupo de controlo participou no programa “Pequenos, Grandes Escritores”. Nesse sentido, pretende-se averiguar se existe evolução na avaliação das composições escritas, desde a avaliação inicial até à final. Para tal foi utilizado o teste Wilcoxon para amostras relacionadas, cujos resultados se encontram na tabela 3.5.

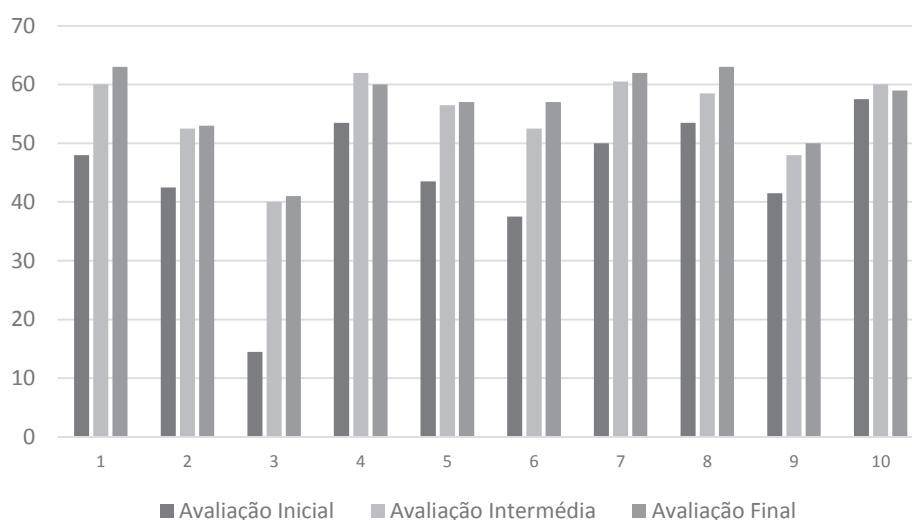
Tabela 3. 5. Média, desvio-padrão e análise das diferenças das médias das composições escritas da avaliação inicial e final, do grupo de controlo (N=10)

	Avaliação Inicial		Avaliação Final		Z	p
	M	DP	M	DP		
Nº palavras	122,20	25,17	108,33	27,56	-1,481	.139
Nº frases	8,85	2,96	10,95	4,19	-2,530	.011
Conteúdo	10,65	1,60	11,89	,928	-2,257	.024
Estrutura Global	9,80	1,34	11,11	1,05	-2,680	.007
Vocabulário	6,85	1,13	7,44	1,67	-1,977	.048
Frases	8,45	1,59	9,78	1,56	-2,325	.020
Erros ortográficos	1,95	1,14	2,11	2,09	-,923	.356
Erros acentuação	3,40	1,04	4,56	,88	-2,254	.024
Pontuação	1,15	,63	1,78	,972	-1,807	.071
Capitalização	1,75	,42	2,00	,00	-1,633	.102
Operações de Revisão	1,25	,67	1,11	1,05	-,318	.750
Originalidade	1,20	,54	1,33	,87	-,736	.461
Perspetiva Pessoal	,80	,71	,11	,33	-1,890	.059
Total AICE	47,00	8,35	53,22	7,40	-2,494	.013

Através da análise da tabela 3.5. verifica-se que o grupo de controlo evoluiu em vários parâmetros da composição escrita depois de participar no programa. Os valores estatisticamente significativos estão relacionados com o aumento do número de frases, o conteúdo, estrutura global, o vocabulário, a estrutura de frases e a diminuição de erros de acentuação. Desta forma, o valor obtido pelo somatório do AICE é estatisticamente significativo ($U=-2,494$, $p=.013$).

De modo a evidenciar o aumento deste valor global obtido pelo AICE e contrastar a evolução entre as avaliações, construiu-se o gráfico 4. Através deste gráfico é possível constatar a evolução existente desde a avaliação inicial e intermédia e a avaliação final.

Gráfico 4. Média das composições escritas em todas as avaliações, do grupo de controlo (N=10)



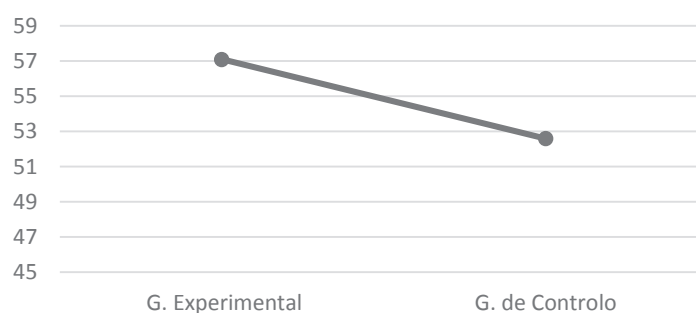
É possível verificar uma evolução ao longo das avaliações, mesmo antes da implementação do programa. Esta evolução poderá ser atribuída ao trabalho da composição escrita desenvolvido com a professora, em sala de aula.

Procedeu-se à comparação dos resultados da composição escrita sobre “O meu melhor amigo”, que ocorreu na avaliação inicial e na avaliação intermédia, com o objetivo de verificar se existem diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação. Para isso utilizou-se o teste Wilcoxon para amostras relacionadas, cujos resultados se encontram na tabela 3.6.

Tabela 3. 6. Média, desvio-padrão e análise das diferenças das médias das composições escritas “O meu melhor amigo”, do grupo de controlo (N=10)

	Avaliação Inicial		Avaliação Intermédia		Z	p
	M	DP	M	DP		
Nº palavras	96,00	35,69	104,30	39,38	-1,008	.314
Nº frases	7,10	3,60	7,40	2,99	-,351	.726
Conteúdo	11,30	1,06	12,30	1,70	-2,308	.021
Estrutura Global	9,20	1,75	10,40	2,17	-2,401	.016
Vocabulário	6,80	1,40	8,10	1,85	-2,214	.027
Frases	8,50	2,12	9,20	1,93	-1,823	.068
Erros ortográficos	2,00	1,25	2,40	1,96	-,641	.521
Erros acentuação	2,60	1,78	3,40	1,17	-1,025	.305
Pontuação	1,10	,74	1,00	,82	-,447	.655
Capitalização	2,00	,00	1,80	,79	-,816	.414
Operações de Revisão	1,90	,88	1,00	,94	-1,727	.084
Originalidade	,80	,63	1,10	,738	-1,342	.180
Perspetiva Pessoal	1,30	1,25	1,90	1,29	-1,222	.222
Total AICE	47,50	9,48	52,60	9,192	-2,669	.008

Através da análise da tabela 3.6. verifica-se que o grupo de controlo evoluiu em vários parâmetros da composição escrita mesmo não participando na intervenção. Os valores estatisticamente significativos estão relacionados com o conteúdo, estrutura global e o vocabulário. Apesar de existir evolução sem a participação no programa, é possível observar, através do gráfico 5, que o grupo experimental obteve uma média de resultados mais altos.

Gráfico 5. Comparação de médias entre a 2ª composição escrita sobre "O meu melhor amigo" entre ambos os grupos (N=20)

3.3. Resultados da avaliação do programa

3.3.1. Resultados das fichas de avaliação da sessão

O preenchimento da "Ficha de avaliação da sessão" pelos participantes permitiu recolher dados quanto à avaliação das sessões e quanto à autoavaliação do seu desempenho.

No que respeita à avaliação das sessões, foram analisados os resultados da satisfação, interesse e dificuldade das sessões (*Anexo 4.2.*). Os resultados do grupo experimental evidenciam uma elevada homogeneidade nas respostas, sendo que a maior parte dos participantes indicaram ter gostado muito das sessões e, de um modo geral, classificaram-nas como "fáceis".

Aquando da junção do grupo experimental com o grupo de controlo, os resultados evidenciam homogeneidade nas respostas, sendo que a maior parte dos participantes indicaram ter gostado muito das sessões e o restante indicou ter gostado mais ou menos. De um modo geral, classificaram-nas como "fáceis" ou “normais”.

Relativamente à autoavaliação do desempenho, nos dois momentos de intervenção, os resultados são homogêneos e indicam que os participantes avaliam o trabalho que realizaram de um modo muito positivo. A maior parte dos participantes consideram ter ficado "muito contentes" com o seu trabalho em todas as sessões enquanto que os restantes afirmaram ter ficado “satisfeitos”.

3.3.2. Resultados do Questionário Aberto de Opinião

A partir da análise de conteúdo às perguntas abertas presentes no Questionário de Opinião (*Anexo 4.3.*), foram identificados dois temas: (1) satisfação com o programa e, (2) sugestões.⁵

⁵ Para cada temática é apresentado um excerto exemplificativo em itálico

Relativamente à satisfação com o programa, a professora manifestou os aspetos positivos e os aspetos negativos do programa. Como pontos fortes indicaram a vivência de uma experiência positiva (e.g., *Achei o programa interessante e gostei muito da experiência*), o aumento da motivação perante a composição escrita (e.g., *Senti os meus alunos motivados e interessados*), o conhecimento transmitido (e.g., *os alunos ficaram mais “ricos”*) e as dinâmicas presentes no programa (e.g., [com] *as dinâmicas de sala de aula*). Como aspeto negativo, a professora referiu a antecipação do programa (e.g., *daria mais frutos se (...) ocorresse no início do 1.º período*).

Como sugestões, referiu, também, a antecipação do programa para o início do ano letivo (e.g., *implementação do programa logo no início do ano letivo*).

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO

O presente estudo envolveu a concepção, implementação e avaliação de um programa de estimulação da composição escrita, “Pequenos, Grandes Escritores”, apresentando como objetivos: analisar o impacto do programa na evolução da composição escrita em alunos do 4.º ano, bem como averiguar a sua eficácia.

Em relação ao impacto do programa “Pequenos, Grandes Escritores”, os resultados das avaliações das composições escritas revelam que, após a intervenção, tanto o grupo experimental como o grupo de controlo melhorou a sua composição escrita, não existindo diferenças significativas entre os grupos, o que sugere que os progressos não foram devidos à participação no programa. A evolução de todos os participantes era esperada, tendo em conta que no 4º ano a instrução da escrita incide na planificação de textos, na correção ortográfica e na pontuação, na utilização de um vocabulário adequado e na redação com coesão e coerência (Metas Curriculares, 2012). Para além disso, os alunos mostraram-se bastante motivados para a escrita desde a recolha dos primeiros textos, por isso estiveram inseridos num contexto de estimulação psicopedagógico no domínio da escrita. Contudo, esperava-se que o grupo experimental apresentasse um nível de composição escrita significativamente superior ao grupo de controlo, ao receber uma intervenção específica com a participação no programa, cujo conteúdo foi suportada pela literatura.

Existem fatores que podem explicar estes resultados, como por exemplo: (a) o trabalho, no domínio da escrita, desenvolvido pela professora titular da turma com o grupo de controlo; (b) os participantes pertencem à mesma turma e, assim, a interação entre os alunos aumentou o seu interesse para participar no programa, o que pode ter motivado o grupo de controlo para a prática da composição escrita; e, (c) a utilização de um caderno de escrita ao longo do ano, onde toda a turma tem a possibilidade de praticar as suas composições e ter feedback da professora.

Numa análise mais específica das avaliações do grupo experimental, os resultados demonstram ser positivos. Contudo, estes devem ser analisados com prudência devido aos resultados anteriores. Os resultados indicam que, depois da participação no programa, os alunos do grupo experimental evoluíram significativamente nas suas composições escritas, o que confirma a hipótese 1. Para além de elaborarem mais frases e com melhor qualidade, o conteúdo das composições torna-se mais consistente e interessante. Também se verificaram evoluções ao nível da estrutura do texto, demonstrando que as composições se tornaram mais organizadas. Isto poderá estar ligado com a competência de planificar que está presente no programa “Pequenos, Grandes Escritores”, confirmando em parte a hipótese 2.

É ainda de referir que um dos alunos pertencentes ao grupo experimental está ao abrigo do decreto/lei n.º3/2008 por ser considerado disléxico. O primeiro texto recolhido deste aluno não foi cotado, devido às grandes dificuldades em compreender a sua caligrafia. Contudo, foi considerado que o aluno ficou motivado para a escrita, o que permitiu que todos os outros fossem cotáveis e que fosse possível observar a sua evolução.

Analisando as avaliações do grupo de controlo, os resultados também demonstram ser positivos. Contudo, estes também devem ser analisados com prudência devido aos resultados descritos na análise inter-grupos. Os resultados indicam que, depois da participação no programa, os alunos evoluíram significativamente nas suas composições escritas, o que confirma a hipótese 3. Os alunos elaboraram mais frases, apesar de não terem tornado as composições mais extensas. O conteúdo tornou-se mais pertinente e também se verificaram evoluções ao nível da estrutura do texto, demonstrando que as composições se tornaram mais organizadas. Também existiu uma diminuição dos erros de acentuação estatisticamente significativa. Esta evolução pode ser atribuída ao trabalho que foi desenvolvido com o grupo de controlo no domínio da composição escrita, com a professora da turma.

É ainda de referir a comparação que foi feita entre as composições antes e após a implementação do programa, sobre “O meu melhor amigo”. O grupo experimental evoluiu significativamente nesta composição, o que confirma novamente a hipótese 1. Os resultados indicam que as composições se tornaram mais extensas; com melhor conteúdo; mais organizadas; com um vocabulário mais adequado; com frases mais complexas e com uma diminuição dos erros ortográficos. Relativamente ao grupo de controlo, os resultados indicam que os alunos também evoluíram em alguns parâmetros da escrita, de forma significativa. Evoluíram ao nível do conteúdo, da estrutura e do vocabulário utilizado. Pode colocar-se a hipótese de os alunos terem investido mais nesta tarefa pois já a tinham experimentado anteriormente. Contudo, é provável que a evolução do grupo experimental seja atribuída à participação no programa “Pequenos, Grandes Escritores” tendo em conta que obteve uma média mais elevada comparativamente ao grupo de controlo. Assim, ambos os grupos apresentam melhorias nas suas composições escritas depois do momento da intervenção, o que confirma a hipótese 4.

É de referir que, apesar de não terem sido registados os resultados obtidos através do portfólio do Pequeno, Grande Escritor, os alunos mostraram-se empenhados em redigir várias composições, como forma de treino. Contudo, não foi possível avaliar estas matérias.

Por fim, no que concerne à avaliação do programa, é importante referir que, tratando-se num estudo realizado numa só turma, não se pretende aqui generalizar a sua eficácia. Para isso, é necessário replicar a sua implementação com outros alunos e contextos, para controlar a validade externa dos resultados encontrados. Assim, os resultados indicam que este se torna eficaz no parâmetro da planificação e da redação mas não dá competências ao nível da revisão. Isto poderá acontecer devido à curta duração do programa.

Estes efeitos positivos do programa são, também, sustentados pelos alunos, nas fichas de avaliação da sessão, e da professora, no questionário de resposta aberta, dando validade

social ao programa. A análise das perguntas abertas pertencentes ao questionário de opinião revela, que o programa foi uma experiência positiva para os alunos pois deu-lhes motivação para a escrita e colocou-os em contacto com novas dinâmicas e materiais. Para além disso, a professora considera que o programa lhes deu conhecimentos básicos sobre a composição escrita. As fichas de avaliação demonstram que, na maioria, os alunos ficaram satisfeitos com as sessões e com o que foi feito nas mesmas.

No global, os resultados demonstram que é importante ajudar os alunos a gerir todo o processo de composição escrita (Hull & Bartholomae, 1986), dando-lhes ferramentas essenciais que os alunos desconhecem. Isto porque os alunos têm pouco conhecimento sobre as estratégias de composição escrita (Brown & Campione, 1990), algo que pode ser contrariado se os professores tiverem acesso a formação nesta área e se tiverem oportunidade de dedicar mais tempo à composição escrita para que seja possível verificar evoluções, pois só a dispensa de tempo escolar nestas tarefas é que afeta positivamente o desempenho dos alunos (Shapiro, 2004).

Isto parece ser uma necessidade crescente, pois as Metas Curriculares (2012) definem que os alunos, no 4º ano, devem ser capazes de organizar as suas ideias, ao criar um plano e devem ser também capazes de rever a sua composição escrita. Isto parece ser ainda algo novo para os alunos pois foi possível observar, durante as sessões, as inúmeras dúvidas que os alunos tinham sobre o processo de planeamento e de revisão. Possivelmente porque, como a professora referiu na entrevista semiestruturada e como está explícito na fundamentação teórica (e.g., Graham & Harris, 2005), os alunos recebem maior ensino relativamente à ortografia e à gramática, estando tanto o programa curricular como os manuais orientados nesse sentido. É necessário utilizar técnicas – como por exemplo o caderno de escrita, iniciado pela professora – para existir um tempo de dedicação à composição escrita.

Contudo, a participação dos alunos no programa “Pequenos, Grandes Escritores” provocou um aumento de motivação. Segundo Graham & Harris (2005), a promoção da composição escrita através da aprendizagem das estratégias aumenta a confiança e a autoeficácia o que, por sua vez, aumenta a motivação e o investimento na tarefa.

É, assim, necessário definir objetivos de acordo com as competências dos alunos, dentro do seu nível de desenvolvimento para que seja possível evoluir com eles e, se for necessário, voltam-se a definir novos objetivos para potenciar as aprendizagens (Gonçalves, 2012b). Assim os alunos têm oportunidade de superar as suas dificuldades, de conhecer as suas competências, levando-os à evolução contínua.

4.1.Limitações do estudo

Os resultados obtidos neste estudo através do programa “Pequenos, Grandes Escritores” parecem revelar-se interessantes para a promoção da composição escrita, em alunos do 4.º ano. Contudo, é importante que estes sejam interpretados dentro das limitações que lhes estão inerentes para que haja uma análise cuidada dos dados e uma consideração para investigações futuras.

Em primeiro lugar, existiu uma limitação temporal de dois períodos letivos para a recolha de dados. Isto limitou o número de composições recolhidas e o número de sessões estruturadas no programa. Houve também a limitação relativamente à avaliação final que apenas foi constituída por uma recolha pois não foi possível recolher mais uma composição para que ficasse equivalente às avaliações anteriores. Um dos principais motivos para tudo isto ter acontecido prende-se com o facto de, no 4.º ano, se realizar um exame a nível nacional e isso limitou o tempo que nos foi disponibilizado por parte do centro educativo e da professora. Contudo, houve um grande envolvimento em todo o projeto.

Em segundo lugar, não foi possível registrar as recolhas realizadas pelos alunos através do *Portfólio do Pequeno, Grande Escritor*, tal como não foi possível avaliar essas composições e dar feedback sobre as mesmas.

Em terceiro lugar, não foi possível analisar as composições em conjunto com a professora e poder correlacionar a sua avaliação com a que foi realizada no âmbito do estudo. Isto daria informações essenciais ao estudo.

Por fim, não se realizou o follow-up necessário para verificar se os efeitos do programa se mantiveram, o que seria enriquecedor para a análise de dados. Contudo, não existiu tempo para o fazer.

Houve dificuldade em controlar variáveis que podem afetar a validade interna (Almeida e Freire, 2008), como: os vários grupos pertenciam à mesma turma, o que pode produzir o efeito de contágio; e, não se registaram as estratégias utilizadas pela professora no grupo de controlo.

As limitações não invalidam o interesse educacional e científico do estudo, pelo que se apresentará de seguida propostas para estudos futuros e implicações para a prática psicopedagógica do mesmo.

4.2. Implicações para a prática psicopedagógica

Este estudo surgiu da vontade de fazer algo diferente no domínio da escrita. Passou por querer ver evoluir os alunos nesse domínio, através de novas práticas de instrução que contribuíssem para ajudar os alunos a superar as dificuldades. Foi através dessa vontade que se procurou na literatura as bases teóricas que fundamentassem as melhores estratégias e práticas no âmbito da composição escrita.

Uma das implicações para a prática psicopedagógica deste estudo está relacionada com os materiais desenvolvidos no âmbito do programa “Pequenos, Grandes Escritores”. O baralho de cartas e a mão IDEAL podem transformar-se num complemento essencial à avaliação e

estimulação da composição escrita, pelos professores na sala de aula e pelos psicólogos educacionais. O facto de pedir uma composição escrita todas as semanas motiva os alunos a escrever mais e com maior qualidade, aperfeiçoando as técnicas aprendidas. Para além disso, é uma forma de os professores verificarem se existe ou não evolução nesta tarefa. Este mesmo desempenho pode ser classificado e registado num gráfico que poderá ficar na posse dos alunos, para que estes aprendam a monitorizar, com o objetivo de registar e interpretar o seu próprio progresso (Graham & Harris, 2005).

Outra alternativa passa pela troca de composições escritas, em tutoria a pares. Desta forma, os alunos deverão uma redação de um colega, para refletir sobre todo o processo, reler e fazer alterações, terminando a composição (Gonçalves, 1992; 2012b). Estas alternativas podem ser aplicadas em contexto de sala de aula ou no contexto de aconselhamento educacional.

Em suma, é importante acreditar que este tipo de intervenção motiva os alunos, sendo suficiente para os levar a evoluir. Tantos os alunos como os professores se envolvem e participam no programa, o que é uma mais-valia para que todos possam beneficiar da intervenção. É desta forma que é possível fazer a diferença no desempenho dos alunos e, assim, fomentar o sucesso escolar dos mesmos.

4.3.Sugestões de melhoria dos “Pequenos, Grandes Escritores”

Este estudo consistiu na conceção e na implementação do programa “Pequenos, Grandes Escritores”. Contudo, é através das limitações e dos resultados obtidos que existe a vontade de melhorar o programa e voltar a implementá-lo para dar continuidade a esta investigação. Isto porque é visível que é possível ajudar mais alunos a evoluir nas suas composições escritas.

A avaliação feita ao programa e as sugestões dadas pela professora dão uma espécie de *guidelines* para a melhoria do programa. É, assim, importante aumentar o número de sessões

de modo a dar aos alunos melhores ferramentas sobre a planificação e revisão; tornar o *Portfólio do Pequeno, Grande Escritor* um instrumento mais dinâmico; dar espaço, nas sessões, à partilha de textos entre os alunos e ao treino das competências aprendidas. É importante que o programa seja implementado desde o início do ano letivo, para que os professores e alunos possam integrar o programa “Pequenos, Grandes Escritores” no programa curricular e, assim, envolverem-se mais.

Pretende-se, deste modo, melhorar a eficácia do programa e fazer a avaliação da mesma. Para isso pretende-se implementá-lo com mais alunos, em diferentes contextos de modo a obter uma amostra mais diversificada para que seja possível a generalização de resultados.

Tendo em conta que a investigação nacional no domínio da escrita ainda é bastante baixa, por comparação com outros países, é necessário futuramente: (a) continuar a desenvolver este tipo de estudos de forma a expandir técnicas e práticas tão essenciais à composição escrita; (b) realizar estudos normativos através de uma amostra portuguesa representativa, para construir valores de referência; (c) realizar investigações sobre a eficácia deste tipo de implementação a nível nacional ou sobre as estratégias específicas (e.g., autoinstrução) que foram trabalhadas neste programa e que têm sido bem-sucedidas no contexto internacional; e, (d) desenvolver outros programas de intervenção e ter oportunidade de avaliar a sua eficácia.

É também um objetivo futuro publicar este estudo. Nesse sentido, é possível consultar no *Anexo 6* a proposta de artigo para publicação.

Este será apenas um pequeno contributo para a evolução dos alunos do domínio da escrita, utilizando práticas eficazes para uma aprendizagem bem-sucedida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, P., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129-154
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bramlett, R.K., Murphy, J.J., Johnson, J., & Wallingsford, L. (2002). Roles and referral problems: A national survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 39, 327-335.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, M. L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão textual*, PNEP, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brown, A., & Campione, J. (1990). Interactive learning environments and the teaching of science and mathematics. In M. Garner, J. Green, F. Reif., A. Schoenfield, A. diSessa, & E. Stage (Eds). *Towards a scientific practice of science education* (pp. 112-139). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (pp. 27 – 34). Governo de Portugal, Ministério da Educação e Ciência
- Englert, S., Raphael, T., Fear, K., & Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Pearson Education
- Fuchs, L. S., Deno, S. L., & Mirkin, P. K. (1984). The effects of frequent curriculum-based measurement and evaluation on pedagogy, student achievement, and student awareness of learning. *American Educational Research Journal*, 21, 449–460.

- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89, 223-234
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 457–478). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2002). Prevention and intervention for struggling writers. In M. Shinn, H. Walker, & G. Stone (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches*. Bethesda, MD: NASP publishers.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A metaanalysis of SRSD studies. In L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323–344). New York: Guilford.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Teaching writing processes and self-regulation to students with learning problems*. Baltimore: Brookes.
- Graham, S., & Harris, K. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with *The Wrath of Khan*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24, 58–68.
- Graham, S., & Harris, K., MacArthur, C., Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction with students with learning disabilities: A review of a program of research. *Learning Disability Quarterly*, 14, 623-637
- Gonçalves, M. D. (1992). *Processos Psicológicos na Revisão da Composição Escrita: Contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Ramo de Psicologia da Educação. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- Gonçalves, M. D. (1997). *Escrever para Pensar, Escrever para Aprender: tarefas de escrita para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

- Gonçalves, M. D. (2012a). Avaliação Funcional e Monitorização das Aprendizagens. In A. M. Veiga Simão, L. M. Frison & M.H. Abrahão (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. (no prelo)
- Gonçalves, M.D. (Org.) (2012b). *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem*. Livro I. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Grinnell, P.C. (1988). Instruction in composition. In D. K. Reid (Ed.), *Teaching the Learning Disabled: a cognitive developmental approach* (pp.279 – 310). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22, 251-262
- Harris, K., & Graham, S. (2013). 'An adjective is a word hanging down from a noun': Learning to write and students with learning disabilities. *Annals Of Dyslexia*, 63(1), 65-79. doi:10.1007/s11881-011-0057-x
- Hayes, J. (1996). *A new framework for understanding cognition an affect in writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: new directions for teaching*. Urbana II: National Council of Teachers of English.

- Hull, G. & Bartholomae, D. (1986). Teaching writing as learning and process. *Educational Leadership*, 43 (7), 44 - 53
- Kendall, P. (1989). *The generalization and maintenance of behavior change: Comments, considerations, and the ‘no cure’ criticism*. Behavior Therapy, 20, 357–364.
- MacArthur, C., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Insights from instructional research on revision with struggling writers. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 125-138). Boston: Kluwer
- McMaster, K. L., Du, X., Yeo, S., Deno, S. L., Parker, D., & Ellis, T. (2011). Curriculum-based measures of beginning writing: Technical features of the slope. *Exceptional Children*, 77, 185–206.
- McCutchen, D. (1995). Cognitive processes in children’s writing: Developmental and individual differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 123-160
- Moll, L. C. (1996). A Escrita como Processo Social. In *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 297-311). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nystrand, M. (1982). An analysis of errors in written communication. In M. Nystrand (Ed.), *What Writers know: the language, process and structure of written discourse* (pp. 57 – 70). New York: Academic Press, Inc.
- Salahu-Din, D., Persky, H., & Miller, J. (2008). *The nation’s report card: Writing 2007* (NCES 2008-4680. Washington, DC: U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences.
- Salomon, G., & Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research*, 11, 623-637
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMilan Publishing Company
- Scardamalia, M. & Bereiter, C., & Goleman, H. (1982). The role of production facts in writing ability. In M. Nystrand (Ed.), *What Writers know: the language, process and structure of written discourse* (pp. 173 – 210). New York: Academic Press, Inc.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practices*. New York: Guilford.
- Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Shapiro, E. S., & Lentz, F. E. (1986). Behavioral assessment of academic behavior. In T. R. Kratochwill (Ed.), *Advances in school psychology* (Vol 5, pp. 87-139). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Spivey, N.N. (1988). Composition instruction in the secondary school. In D. K. Reid (Ed.), *Teaching the Learning Disabled: a cognitive developmental approach* (pp.312 – 338). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Stein, N., & Glynn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: vol 2 New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tucker, J. A. (1985). Curriculum-based assessment: an introduction. *Exceptional children*, 52, 199-204
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339
- Zimmerman, B., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Programa “Pequenos, Grandes Escritores”

Anexo 1.1. Descrição do programa “Pequenos, Grandes Escritores”

Anexo 1.2. Materiais de apoio ao programa

Anexo 2. Pedidos de Autorização

Anexo 2.1. Pedido de autorização ao Centro Educativo

Anexo 2.2. Pedido de autorização à Professora responsável da turma

Anexo 2.3. Pedido de autorização dos Encarregados de Educação

Anexo 3. Instrumentos

Anexo 3.1. Guia da entrevista semiestruturada à professora

Anexo 3.2. Ficha de registo da sessão

Anexo 3.3. Ficha de avaliação da sessão

Anexo 3.4. Instrumentos utilizados na avaliação das composições escritas

Anexo 3.5. Questionário aberto de opinião à professora

Anexo 4. Resultados

Anexo 4.1. Análise de conteúdo da entrevista à professora

Anexo 4.2. Resultados das Fichas de Avaliação da Sessão

Anexo 4.3. Análise de conteúdo das perguntas abertas pertencentes ao questionário de opinião à professora

Anexo 5. Devolução de Resultados

Anexo 5.1. Modelo do relatório entregue ao Centro Educativo

Anexo 5.2. Modelo de relatórios individuais entregues aos Encarregados de Educação

Anexo 6. Proposta de artigo para publicação

Anexo 1.

Programa “Pequenos, Grandes Escritores”

Anexo 1.1. Descrição do programa “Pequenos, Grandes Escritores”



Descrição do Programa "Pequenos, Grandes Escritores"

O programa "*Pequenos, Grandes Escritores*" promove a composição escrita em alunos do 4.º ano do ensino básico. Este é destinado a todos, mesmo que não manifestem dificuldades de aprendizagem específicas, para que possam evoluir nesta atividade que poderá ser complementar ao desenvolvimento curricular. Assim, o programa tem como objetivo ajudar os alunos nas tarefas de composição escrita, para que escrevam com maior qualidade.

A. Conteúdos

Este é um programa de intervenção grupal que envolve a utilização do modelo Self-Regulated Strategy Development (SRSD; Harris & Graham, 1996) e o modelo de avaliação com base no currículo (Shapiro, 2004). Consiste numa combinação de um procedimento de autoquestionamento e de autoinstrução que permite ensinar os componentes das capacidades necessárias para uma composição escrita eficaz. Esta abordagem torna-se eficaz junto de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem.

Em suma, este modelo consiste em responder a várias perguntas antes de começar a escrever. Cada pergunta está relacionada com elementos que estão presentes nas histórias (Stein & Glenn, 1979). São exemplo disso as seguintes perguntas: "Quais são as personagens principais?", "O que é que eles querem fazer?". Depois, os alunos são ensinados a usar estratégias específicas de género como mecanismo para surgirem ideias que lhes permita planificar e escrever um texto, tais como "Diz em que acreditas!", "Porquê que acreditas nisso?" (Scardamalia, Bereiter & Goleman, 1982). Em suma, isto vai permitir que os alunos escolham um tema para escrever, que organizem as suas ideias num plano e que, a partir daqui, possam escrever um texto e atualizando, simultaneamente, este mesmo plano.

Os alunos aprendem as partes básicas de uma história e, também, como o uso das palavras pode fazer com que um texto se torne mais interessante. Neste sentido, aprendem as características de cada género de texto e quais os efeitos das histórias e da escrita persuasiva. São os alunos que estabelecem objetivos para escrever um texto completo para, posteriormente, monitorizarem graficamente e avaliarem o seu desempenho. Segundo

Schunk & Zimmerman (1998) este processo, juntamente com práticas reflexivas, aumenta a motivação aos alunos e fornece informações sobre as suas próprias capacidades.

Todos textos produzidos por ambos os grupos são avaliados pelo professor da turma, sob a forma habitual, e complementarmente avaliados com base em dois instrumentos: Análise do Produto Escrito (APE, Gonçalves, 1992) e Avaliação Informal da Composição Escrita (AICE, Gonçalves, 1997; 2012). Pretende-se, assim, desenvolver processos de monitorização ao longo do ano letivo que permitam verificar se existe ou não evolução.

Neste programa pretende-se ajudar os alunos a evoluir, promovendo uma atitude de “eu consigo” ou “eu quero conseguir” ao contrário do negativismo que está associado às dificuldades. Por mais pequenos que os alunos sejam, é possível que eles sejam uns grandes escritores depois de adotar uma atitude de desafio e mudança perante as suas dificuldades.

Para isso os alunos tornam-se colaboradores de todo um processo que os ajuda a evoluir nas suas composições escritas junto do dinamizador, que é quem desenvolve essa mudança de atitude. É o dinamizador que reforça as tentativas e os sucessos, dando um feedback fundamental à aprendizagem, salientando os aspetos positivos e negativos da tarefa realizada. Isto irá permitir que, futuramente, o aluno consiga corrigir os seus próprios erros, de voltar a tentar e evoluir com isso.

B. Estrutura do programa

O programa “Pequenos, Grandes Escritores” é composto por 3 sessões, a ocorrer semanalmente, com a duração de 60 minutos. É sugerido que ocorram 2 momentos, antes e depois do programa, para recolher composições escritas com o objetivo de analisar a evolução dos alunos depois do programa. As composições recolhidas podem ficar ao critério do professor sendo, mais tarde, avaliados por este e pelo APE e o AICE.

As 3 sessões consistem numa intervenção específica que envolve o ensino de autoinstrução. São discutidas as estratégias já utilizadas pelos alunos e é dada uma explicação sobre a sua importância na composição escrita. Depois destas serem apresentadas é importante que o dinamizador seja o modelo para os alunos. Assim, os alunos poderão seguir o processo de composição escrita sob a forma correta. Depois de as memorizarem, devem treinar através das atividades que estão inseridas em cada sessão. É importante que o dinamizador dê feedback a todos os alunos para que, assim, possam aprender e evoluir.

Em todas as sessões do programa, devem ser realizados momentos de expressão livre, para que os alunos possam descontraír e desenvolver uma relação positiva com o dinamizador. No final de cada sessão, é pedido aos alunos que avaliem a sessão (quanto à satisfação e à dificuldade das sessões e quanto à satisfação com o seu trabalho), através do preenchimento de uma ficha (nos 5 minutos final de cada sessão). No final destas sessões, é entregue um crachá para os reforçar pela participação e empenho durante todas as atividades desenvolvidas ao longo do programa.

C. Planificação das sessões do programa

De seguida são descritas as atividades realizadas nas sessões de avaliação, antes ou após a implementação do programa (Tabela A), bem como a descrição das atividades inseridas nas sessões do programa. São, também, enumerados os materiais necessários em cada sessão (Tabela B).

Tabela A. Planificação das sessões de avaliação

Descrição das atividades	Materiais de apoio	Duração
1. Acolhimento da turma	Story Starter Lápis, Caneta Borracha Folhas Cronómetro	30 Minutos
2. Apresentação do programa e dos seus procedimentos		
3. Pedir que escrevam a composição escrita		
4. Avaliação informal e pessoal sobre a composição		
5. Encerramento da sessão		

Sessão

1

A COMPOSIÇÃO ESCRITA

Objetivo: explorar as concepções sobre escrita e as expectativas perante o programa

Atividade 1: O que é escrever? (15 minutos)

É pedido aos alunos que digam o que é para eles escrever, o que é escrever bem e quais as suas expectativas perante o programa.

Atividade 2: Dado dos obstáculos (15 minutos)

Cada aluno tem a possibilidade de lançar o *Dado dos Obstáculos* que contém as maiores dificuldades da escrita. Nesta atividade, cada aluno devem explicar os obstáculos e devem trocar ideias para ultrapassar esses obstáculos.

Atividade 3: O Malabarista (20 minutos)

São apresentados os 3 processos da composição escrita (planear, redigir e rever) através da figura de um *malabarista*. O malabarista deve conseguir passar 3 bolas pelas suas mãos, sem as agarrar mas sem as deixar cair ao chão. Assim, os alunos devem associar aos três processos que podem ocorrer em simultâneo e que eles devem aprender a utilizar, sem se descuidarem de nenhum.

Neste sentido, é explicada a importância de todas as estratégias que vão ser ensinadas para o processo de planear e rever através da apresentação de cartões com as perguntas essenciais à realização destes processos. Para isso é-lhes entregue o *Marcador "Eu falo comigo mesmo!"*.

A redação será realizada sempre em casa, ao entregar uma pasta da escrita que será o *Portfólio do Pequeno, Grande Escritor*. Neste portefólio os alunos recolhem qualquer tipo de material que os motive a escrever e, também, as suas composições escritas. Nesta pasta existe o *Gráfico da Escrita* onde são registados todos materiais recolhidos. São os próprios alunos que devem ir registando ao longo do tempo para que o dinamizador possa analisar cada gráfico no início de todas as sessões.

Sessão
2

EU VOU PLANEAR

Objetivo: explorar os autoquestionamentos possíveis para o processo de planeamento da composição escrita

Atividade 1: O planeamento (15 minutos)

Inicialmente são apresentadas as questões essenciais que os orientam na construção de um plano para a redação de uma composição escrita.

Atividade 2: Jogo de cartas (40 minutos)

Depois é realizado um jogo com as cartas "*O meu dia*". Cada naipe corresponde as atividades realizadas de manhã, à tarde e à noite (ver *documento de apoio* desta atividade). O naipe restante corresponde a atividades que eles podem realizar em vários dias da semana. Cada carta tem personagens, locais, momentos que lhes são comuns. A ideia central é que eles consigam organizar as ideias das cartas ao longo do tempo para que, no fim, tudo faça lógica. Assim, são dadas 3 cartas a cada aluno. O aluno que considerar que tem a carta correta para a história deve jogá-la e retirar outra do baralho. Se não tiver uma carta que encaixe no plano, deve passar a jogada.

Sessão
3

EU VOU REVER

Objetivo: explorar os autoquestionamentos possíveis para o processo de revisão da composição escrita

Atividade 1: A mão IDEAL (30 minutos)

Inicialmente são apresentadas as questões essenciais que os orientam a revisão após a redação de uma composição escrita através da *Mão IDEAL*. A mão IDEAL é aquela que sabe Investigar o texto, Descobre as principais dificuldades, Explora as alternativas/ soluções, Avalia as alterações e Lê os texto novamente. Se o texto ainda não estiver como eles querem devem começar outra vez.

Atividade 2: A minha mão revê (25 minutos)

Depois de terem o domínio da sua mão IDEAL, é entregue um excerto da obra «A Menina do Mar» de Sophia de Mello Breyner em que eles podem corrigir, segundo as linhas orientadoras dadas, no papel de professores.

No caso de existir tempo, os alunos terão um momento de partilha ou troca de materiais das suas pastas para que possam rever materiais dos colegas.

Tabela B. Planificação sumária das sessões do programa "Pequenos, Grandes Escritores"

	Descrição das atividades	Materiais de apoio
Sessão 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento ao grupo 2. Implementação da intervenção <ol style="list-style-type: none"> a. Discutir sobre as estratégias já utilizadas b. Explicitar a importância das estratégias de composição escrita e apresenta-las c. Apoiar os alunos no uso das mesmas e dar feedback 3. Ficha de Avaliação da Sessão 4. Encerramento da sessão 	Dado dos obstáculos O Malabarista Marcador "Eu falo comigo mesmo" Portfólio do Pequeno, Grande Escritor Gráfico da Escrita Ficha de avaliação da sessão
Sessão 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento ao grupo 2. Implementação da intervenção <ol style="list-style-type: none"> a. Síntese da sessão anterior b. Discutir sobre estratégias de planeamento utilizadas c. Explicitar as estratégias de planeamento fundamentais d. Treinar com as Cartas "O meu dia" e. Apoiar os alunos no uso das mesmas e dar feedback 3. Ficha de Avaliação da Sessão 4. Encerramento da sessão 	Marcador "Eu falo comigo mesmo" Portfólio do Pequeno, Grande Escritor Gráfico da Escrita Cartas "O meu dia" Ficha de avaliação da sessão
Sessão 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento ao grupo 2. Implementação da intervenção <ol style="list-style-type: none"> a. Síntese da sessão anterior b. Discutir sobre estratégias de revisão utilizadas c. Explicitar as estratégias de revisão fundamentais através da Mão IDEAL d. Treinar com um excerto da obra "A Menina do Mar" e. Apoiar os alunos no uso das mesmas e dar feedback 3. Ficha de Avaliação da Sessão 4. Encerramento da sessão 	Marcador "Eu falo comigo mesmo" Gráfico da Escrita Portfólio do Pequeno, Grande Escritor A Mão IDEAL Excerto "A Menina do Mar" Crachás Ficha de avaliação da sessão

D. Materiais do programa

Marcador do Pequeno, Grande Escritor. É um marcador de página com os processos de escrita e alguns autoquestionamentos. É entregue na segunda fase do programa como auxiliar ao processo de intervenção.

Dado dos obstáculos. É lançado pelos alunos e contém as maiores dificuldades da escrita. Nesta atividade, cada aluno deve explicar os obstáculos e devem trocar ideias para ultrapassar esses obstáculos.

O Malabarista. É uma figura que deve conseguir passar 3 bolas pelas suas mãos, sem as agarrar mas sem as deixar cair ao chão. Assim, os alunos devem associar aos três processos (planejar, redigir e rever) que podem ocorrer em simultâneo e que eles devem aprender a utilizar, sem se descuidarem de nenhum.

Cartas "O meu dia". Na 2ª sessão são dados vários baralhos de cartas aos alunos com o objetivo de as organizarem até formarem uma história. As cartas são identificadas pelos 4 naipes clássicos que correspondem a várias atividades. A ideia central é que eles consigam organizar as ideias das cartas ao longo do tempo para que, no fim, tudo faça lógica.

A Mão IDEAL. É aquela que sabe Investigar o texto, Deteta as principais dificuldades, Explora as alternativas/ soluções, Avalia as alterações e Lê os texto novamente. Este é visto como um processo cíclico pois, se os alunos precisarem, podem voltar ao primeiro passo. É através dela que são apresentados os aspetos essenciais à revisão de um texto.

Portfólio do Pequeno, Grande Escritor. Este é um *portfólio* individual de trabalho, onde os alunos guardam as suas composições escritas, tais como as fichas de monitorização e as fichas de avaliação das sessões. Cada *portfólio* é identificado com o nome do programa e do aluno. Este portfólio terá, no início, o gráfico de escrita e, depois, as composições e as fichas organizadas por sessões. Este material está na posse do dinamizador para constante verificação até ao final do programa, momento em que é entregue aos alunos.

Gráfico da Escrita. É um gráfico em que os alunos vão registando a recolha de textos, imagens, palavras e as suas composições escritas. Este é preenchido pelo próprio aluno à medida que vai recolhendo os materiais para o *portfólio do escritor*. O objetivo deste gráfico é permitir ao aluno uma observação do seu progresso e interesse na composição escrita.

Fichas de avaliação da sessão. São utilizadas pelos alunos, devendo assinalar a satisfação com a tarefa realizada, a dificuldade sentida, numa escala de 3 pontos. É ainda questionado sobre a possível realização de um plano e uma revisão à composição escrita. Este material é arquivado no portfólio do escritor, uma em cada sessão.

Crachá. Consiste num Crachá individual entregue aos *Pequenos, Grandes Escritores* que se esforçaram e conseguiram utilizar as estratégias aprendidas no capítulo *Eu falo comigo mesmo!* Com o objetivo de os reforçar por isso.

E. Referências Bibliográficas

Gonçalves, M. D. (1992). *Processos Psicológicos na Revisão da Composição Escrita:*

Contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Ramo de Psicologia da Educação. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Gonçalves, M. D. (1997). *Escrever para Pensar, Escrever para Aprender: tarefas de escrita para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação.* Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

Gonçalves, M. D. (2012). Avaliação Funcional e Monitorização das Aprendizagens. In A.

M. Veiga Simão, L. M. Frison & M.H. Abrahão (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas.* (no prelo)

Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation.* Cambridge, MA: Brookline.

Scardamalia, M. & Bereiter, C., & Goleman, H. (1982). The role of production facts in

writing ability. In M. Nystrand (Ed.), *What Writers know: the language, process and structure of written discourse* (pp. 173 – 210). New York: Academic Press, Inc.

Schunk, D., & Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practices*. New York: Guilford.

Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

Stein, N., & Glynn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: vol 2 New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.

Anexo 1.2. Materiais de apoio ao programa

- 1.2.1.** Identificadores do portfólio do Pequeno, Grande Escritor
- 1.2.2.** Gráfico do portfólio do Pequeno, Grande Escritor
- 1.2.3.** Marcador “Eu falo comigo mesmo!”
- 1.2.4.** Dado dos obstáculos
- 1.2.5.** O Malabarista
- 1.2.6.** Baralho de cartas “O meu dia”
- 1.2.7.** Documento de Apoio ao Jogo de Cartas
- 1.2.8.** A Mão IDEAL
- 1.2.9.** A minha mão revê
- 1.2.10.** Crachás dos Pequenos, Grandes Escritores

Código **X**



Chamo-me **Nome do Aluno**

e Sou um *Pequeno, Grande Escritor!*

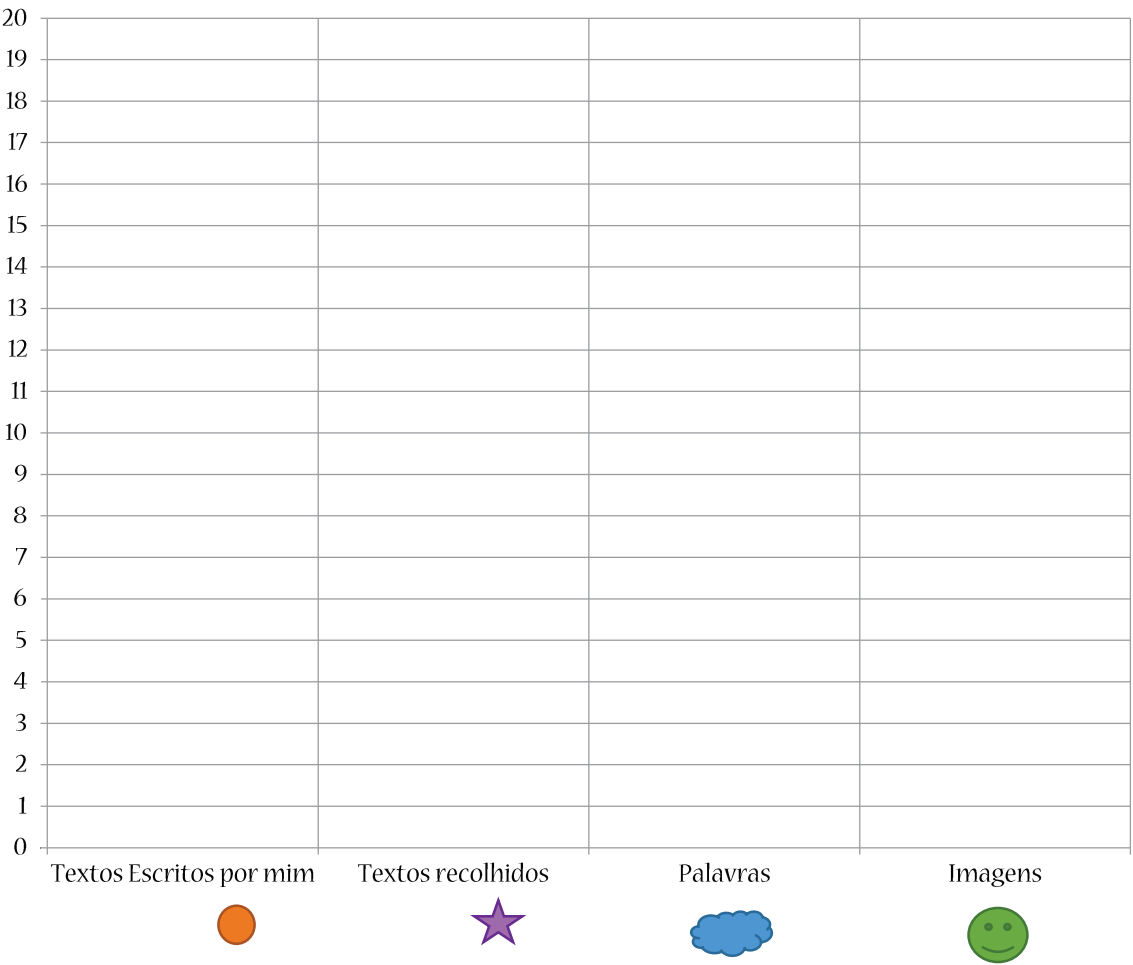
Código **X**



Chamo-me **Nome da Aluna**

e Sou uma *Pequena, Grande Escritora!*

O meu gráfico da Escrita





1.º Vou fazer um plano!

O que é que eu vou fazer?

Que tipo de texto vou escrever?

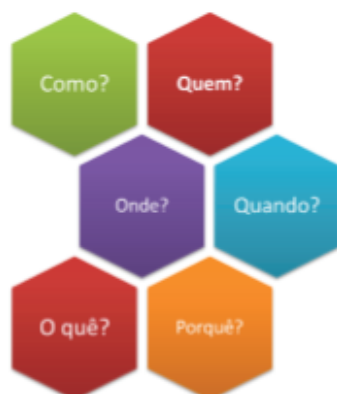
(Pensa numa história que gostavas de partilhar
com os colegas)

Como é que vou fazer para isso?

Qual é o tema?

Quais são os elementos principais?

- Quem é a personagem principal?
- Quais são as outras personagens?
- Quando é que a história se desenvolve? E onde?
- O que é a personagem principal pretende fazer? E as outras personagens?
- O que acontece quando elas tentam fazer isso?
- Como é que a história acaba?
- Como é que a personagem principal se



2.º Vou escrever a minha história!

Usa boas partes, adiciona, elabora, ou revê quando
escreves ou depois de teres tudo escrito.

Deixa tudo a fazer sentido!



3.º Vou rever!

Verificar os erros:

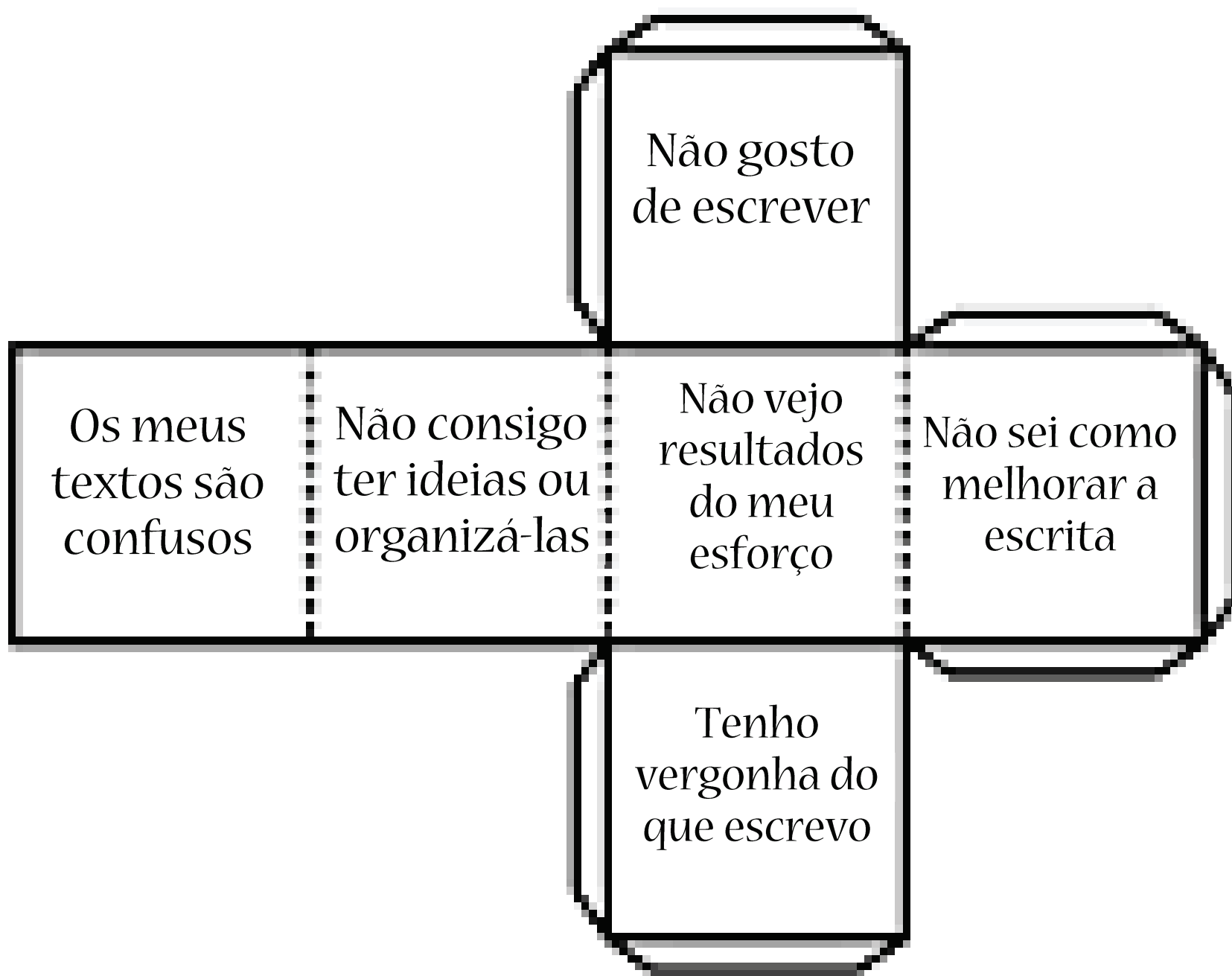
- Frases – a frase está completa?
- Capitalização – as primeiras palavras/ frases/ nomes têm letra maiúscula?
- Pontuação – há pontuação no fim de cada frase?
- Ortografia – assinalar as palavras em que não tem a certeza que está correta e verificar num dicionário.

Ler o texto e tomar notas:

- Está tudo claro no meu texto?
- Existem detalhes que podem ser adicionados?



Eu faço fantásticas composições!







Acordar



**Tomar o
pequeno-
almoço**



**Autocarro/
Carro**



Em casa



8h00



Vestir



Escola



Pais/ Avós

9


Intervalo

V


Colegas

R


**Meio da
manhã**

2


**Terei aulas
à tarde**

10


Aula

D


Professor(a)

A


Almoçar

3


Lanchar

4



Cantina

6



Colegas

8



16h15

10



**Autocarro/
carro**

5



Aula

7



Professor(a)

9



Ir para casa

V



Fazer TPC's

D



Pais/Avós

A



Jantar

3



**Amanhã
acordo cedo**

5



Família

R



Brincar

2



Ver TV

4



À mesa

6



Dormir

7


**Na minha
cama**

A


Piscina

3


Jogar à bola

5


Ir às compras

7


**Comprar
algo**

2


**Para me
divertir!**

4


Professor(a)

6


**Autocarro/
Carro**

8
♣

**Família/
Amigos**

9
♣

**Fim-de-
semana**

10
♣

Eu

V
♣

Ao shopping

D
♣

**Fazer um
puzzle**



MANHÃ



NOITE



TARDE

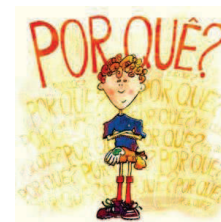


?

Quem?



Porquê?



Onde?



O quê?

Quando?



Como?



Documento de apoio ao dinamizador
- Sessão 4, Atividade: Jogo de Cartas -

Legenda dos naipes:



Manhã



Tarde



Noite



Atividades extras

PLANO POSSÍVEL:¹



- (A) Acordar, (2) Às 8h00, (4) Vestir e (3) Tomar o pequeno-almoço (7) em casa. Depois vamos para a (6) escola de (5) autocarro/carro, com (8) os pais/avós. Temos (10) aula com (D) o professor(a). Mais tarde temos (9) intervalo a (R) meio da manhã para estar com os (V) colegas.



- (A) Almoçar na (4) cantina com os meus (6) colegas porque (2) terei aulas à tarde. Depois de almoçar, temos outra vez (5) aula com o (7) professor. Às (8) 16h15 vamos (9) para casa de (10) autocarro/ carro com (D) os pais/avós. Quando chegamos vamos (3) lanchar, (V) fazer os tpc's e (R) brincar.



- À noite (A) jantamos (4) à mesa com a (5) família. Depois (2) vejo TV um pouco para depois ir (6) dormir (7) na minha cama porque (3) amanhã acordo cedo para mais um dia.



Quando vamos à (A) piscina vamos com a (4) professora, (6) de autocarro. Às vezes também vamos (5) às compras (8) com a família/amigos, de (6) carro/autocarro para (7) comprar algo (V) no shopping. Também gosto de (3) jogar à bola com os meus (8) amigos ou (D) fazer um puzzle ao (9) fim-de-semana. Todas estas atividades servem (2) para me divertir.

¹ Poderão existir outras formas de jogar as cartas





Documento de apoio ao dinamizador
- Sessão 5, Atividade: A minha mão revê

Texto dado aos alunos:

Eu sou uma menina do mar... chamo-me Menina do Mar e não tenho outro nome. Não sei onde nasci um dia uma gaivota trouxe-me no bico para esta praia pôs-me numa rocha na maré; o polvo, o caranguejo e o peixe tomaram conta de mim. O polvo arruma a casa, alisa a areia, vai buscar a comida. O caranguejo é o cozinheiro. Faz o caldo verde com limos, gelados de espuma, saladas de algas, sopa de tartarugas, caviar e muitas outras receitas. É um grande cozinheiro. O polvo é de todos o que trabalha mais. Vivemos os quatro numa gruta muito bonita. Quando a comida está pronta, o polvo põe a mesa. A toalha é de alga branca os pratos são conchas. Depois o polvo faz minha cama com algas muito verdes e muito macias o costureiro dos vestidos é o caranguejo.

Texto original:

A Menina do Mar

Eu sou uma menina do mar. Chamo-me Menina do Mar e não tenho outro nome. Não sei onde nasci. Um dia uma gaivota trouxe-me no bico para esta praia. Pôs-me numa rocha na maré vazia; o polvo, o caranguejo e o peixe tomaram conta de mim. Vivemos os quatro numa gruta muito bonita.

O polvo arruma a casa, alisa a areia, vai buscar a comida. É de todos nós o que trabalha mais, porque tem mais braços. O caranguejo é o cozinheiro. Faz o caldo verde com limos, gelados de espuma, saladas de algas, sopa de tartarugas, caviar e muitas outras receitas. É um grande cozinheiro. Quando a comida está pronta, o polvo põe a mesa. A toalha é de alga branca e os pratos são conchas. Depois, à noite, o polvo faz a minha cama com algas muito verdes e muito macias. Mas o costureiro dos meus vestidos é o caranguejo.

De Sophia de Mello Breyner Andresen



Eu sou uma Pequena,
Grande Escritora!



Eu sou um Pequeno,
Grande Escritor!

Anexo 2.

Pedidos de autorização

Anexo 2.1. Pedido de Autorização ao Centro Educativo

Lisboa, 13 de janeiro de 2014

À Direção do Centro Educativo X,

Eu, Ana Rita Ramos Ferreira, estudante finalista do Mestrado Integrado em Psicologia, Secção de Psicologia da Educação e da Orientação, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, venho por este meio solicitar a autorização da Escola para realizar um estudo sobre a Composição Escrita, no âmbito da minha Dissertação de Mestrado, orientada pela Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves.

Este estudo apresenta, assim, três objetivos gerais: (1) identificar fatores de risco do ambiente escolar que podem contribuir para problemas de composição escrita; (2) adaptar estratégias de intervenção da composição escrita para o contexto português integrando-as num programa ("Pequenos, Grandes Escritores") para alunos do 4.º ano de escolaridade; (3) e, analisar os resultados obtidos tendo em vista sugestões de melhoria deste programa.

Neste sentido, o estudo necessita da colaboração dos professores do 4º ano, bem como da participação dos alunos de uma turma do mesmo ano, mediante a autorização dos seus Encarregados de Educação.

Será realizada uma entrevista ao professor da turma de 4.º ano para a descrição das suas conceções e práticas. Esta terá uma duração até 30 minutos e será gravada em formato áudio, para posterior análise. Será realizada uma observação direta ao professor e à turma, em contexto de sala de aula, por mim mesma. Após esta recolha de dados, será elaborada uma linha de base através da recolha de composições dos alunos. Mais tarde, a turma será dividida em 2 grupos e um deles será alvo de uma intervenção específica (3 sessões), conduzida por mim, enquanto que o outro continuará a desenvolver o trabalho com o professor responsável. Por fim, será feita uma nova recolha de composições escritas com o objetivo de verificar possíveis evoluções nas composições escritas.

O professor receberá formação sobre os procedimentos que revelem resultados positivos no grupo de intervenção e todos os alunos terão oportunidade de aprender as estratégias propostas sendo estes procedimentos inseridos no desenvolvimento curricular de toda a turma.

Todos os dados obtidos serão utilizados respeitando todas as normas de privacidade e sigilo (em caso algum será usado ou divulgado o nome do aluno). A avaliação será disponibilizada ao professor, ao próprio aluno e aos pais que assim o solicitem; realizar-se-á

na escola, sem prejuízo para a aprendizagem dos alunos. Será assegurada a possibilidade de interromper a participação nesta investigação a qualquer altura.

Apresento-me disponível para qualquer esclarecimento e fornecimento de informação sobre o estudo em curso.

Grata pela atenção dispensada,

Ana Rita Ferreira

(anarita.ramosferreira@gmail.com)

(Direção da Escola)

Anexo 2.2. Pedido de autorização à professora responsável da turma

Lisboa, 20 de janeiro de 2014

À professora responsável da turma X,

Eu, Ana Rita Ramos Ferreira, estudante finalista do Mestrado Integrado em Psicologia, Secção de Psicologia da Educação e da Orientação, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, venho por este meio solicitar a sua autorização para realizar um estudo sobre a Composição Escrita, no âmbito da minha Dissertação de Mestrado, orientada pela Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves.

Este estudo apresenta, assim, três objetivos gerais: (1) identificar fatores de risco do ambiente escolar que podem contribuir para problemas de composição escrita; (2) adaptar estratégias de intervenção da composição escrita para o contexto português integrando-as num programa ("Pequenos, Grandes Escritores") para alunos do 4.º ano de escolaridade; (3) e, analisar os resultados obtidos tendo em vista sugestões de melhoria deste programa.

Neste sentido, o estudo necessita da sua colaboração bem como da participação dos alunos de uma turma do 4.º ano, mediante a autorização dos seus Encarregados de Educação.

Assim, será realizada uma entrevista ao professor responsável pela turma para a descrição das suas conceções e práticas. Esta terá uma duração até 30 minutos e será gravada em formato áudio, para posterior análise. Será realizada uma observação direta ao professor e à turma, em contexto de sala de aula, por mim mesma. Após esta recolha de dados, será elaborada uma linha de base através da recolha de composições dos alunos. Mais tarde, a turma será dividida em 2 grupos e um deles será alvo de uma intervenção específica (3 sessões), conduzida por mim, enquanto que o outro continuará a desenvolver o trabalho com o professor responsável. Por fim, será feita uma nova recolha de composições escritas com o objetivo de verificar possíveis evoluções nas composições escritas.

O professor receberá formação sobre os procedimentos que revelem resultados positivos no grupo de intervenção e todos os alunos terão oportunidade de aprender as estratégias propostas sendo estes procedimentos inseridos no desenvolvimento curricular de toda a turma.

Todos os dados obtidos serão utilizados respeitando todas as normas de privacidade e sigilo (em caso algum será usado ou divulgado o nome do aluno). A avaliação será disponibilizada ao professor, ao próprio aluno e aos pais que assim o solicitem; realizar-se-á

na escola, sem prejuízo para a aprendizagem dos alunos nem do normal decurso das atividades curriculares. Será assegurada a possibilidade de interromper a participação nesta investigação a qualquer momento.

Apresento-me disponível para qualquer esclarecimento e fornecimento de informação sobre o estudo em curso.

Grata pela atenção dispensada,

Ana Rita Ferreira
(anarita.ramosferreira@gmail.com)

(Professor(a) responsável pela
turma)

Anexo 2.3. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Lisboa, 20 de janeiro de 2014

Aos Encarregados de Educação,

Eu, Ana Rita Ramos Ferreira, estudante finalista do Mestrado Integrado em Psicologia, Secção de Psicologia da Educação e da Orientação, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe num estudo sobre a Composição Escrita, no âmbito da minha Dissertação de Mestrado, orientada pela Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves.

Este estudo apresenta, assim, três objetivos gerais: (1) identificar fatores de risco do ambiente escolar que podem contribuir para problemas de composição escrita; (2) adaptar estratégias de intervenção da composição escrita para o contexto português integrando-as num programa ("Pequenos, Grandes Escritores") para alunos do 4.º ano de escolaridade; (3) e, analisar os resultados obtidos tendo em vista sugestões de melhoria deste programa.

Neste sentido, o estudo necessita de uma observação do seu educando, em contexto de sala de aula, por mim mesma. Após esta recolha de dados, serão recolhidas composições elaboradas pelos alunos. A turma será dividida em 2 grupos e um deles será alvo de uma intervenção específica (3 sessões), conduzida por mim, enquanto que o outro continuará a desenvolver o trabalho com o professor responsável. Por fim, será feita uma nova recolha de composições escritas com o objetivo de verificar possíveis evoluções nas composições escritas.

O professor receberá formação sobre os procedimentos que revelem resultados positivos no grupo de intervenção e todos os alunos terão oportunidade de aprender as estratégias propostas sendo estes procedimentos inseridos no desenvolvimento curricular de toda a turma.

Todos os dados obtidos serão utilizados respeitando todas as normas de privacidade e sigilo (em caso algum será usado ou divulgado o nome do aluno). A avaliação será disponibilizada ao professor, ao próprio aluno e aos pais que assim o solicitem; realizar-se-á na escola, sem prejuízo para a aprendizagem dos alunos. Terá, também, a possibilidade de interromper a participação nesta investigação a qualquer altura. No caso de NÃO AUTORIZAR a participação do seu educando, entregue, por favor, o seguinte destacável ao professor responsável pela turma.

Apresento-me disponível para qualquer esclarecimento e fornecimento de informação sobre o estudo em curso.

Grata pela atenção dispensada,

Ana Rita Ramos Ferreira

(anarita.ramosferreira@gmail.com)

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, autorizo a participação do meu educando num estudo sobre a estimulação da composição escrita.

☐ Pretendo que me sejam disponibilizados os resultados da avaliação do meu educando.

Cidade, ____ de _____ de 2014

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

Anexo 3.
Instrumentos

Anexo 3.1. Guia de entrevista semiestruturada à professora

Guião da Entrevista Semiestruturada ao Professor

Tema: Práticas e concepções do professor sobre as dificuldades de aprendizagem

	Temática	Objetivos específicos	Tópicos a abordar	Questões exemplo
1	Início da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Assegurar a confidencialidade das informações fornecidas; • Solicitar a colaboração; • Motivar o participante; • Estabelecer a relação 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o objetivo da entrevista • Explicar em que consiste a colaboração do aluno evidenciando a sua importância para o estudo • Informar acerca da confidencialidade de todo o processo • Pedir respostas sinceras 	<p>Queria pedir a sua ajuda para conhecer a sua perspetiva relativamente às dificuldades de aprendizagem e, em especial, na escrita. Queria, também, conhecer que método utiliza no ensino de competências de escrita.</p> <p>Por isso irei fazer algumas perguntas para saber a sua opinião. O gravador vai estar a gravar a nossa conversa, mas esta só ficará entre nós. Tem disponibilidade para colaborar?</p>
	Dados demográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados essenciais para a caracterização do participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Nome, género, idade • Tipo de formação, especialização • Anos de experiência 	<p>Qual é a base da sua formação? Fez alguma especialização?</p> <p>Há quantos anos é professor(a)?</p> <p>Formações específicas para o ensino da escrita?</p> <p>Programas de estimulação na escrita na escola, no agrupamento?</p>
	Turma à qual é titular	<ul style="list-style-type: none"> • Obter informação sobre as características da turma • Conhecer a visão que o professor tem sobre a turma • Detetar existência de algo que esteja a interferir no progresso escolar dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos alunos • Idades compreendidas • Alunos abrangidos pela Lei n.º 3/2008 • Tempo de acompanhamento da turma • Comportamento geral • Opinião geral 	<p>Acompanha esta turma desde o 1.º ano?</p> <p>Qual é a sua opinião sobre esta turma?</p> <p>Como descreve o comportamento e o desempenho da turma?</p> <p>Estes problemas de adaptação socio-comportamental interferem com o progresso escolar dos alunos?</p>

4	Dificuldades de aprendizagem gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspectiva do professor a uma dificuldade de aprendizagem • Descrever dificuldades antes experienciadas e os métodos que foram utilizados • Enumerar atividades que são desenvolvidas nas aulas e aquelas que gostaria de desenvolver 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção sobre uma dificuldade de aprendizagem • Tipos de dificuldades experienciadas • Métodos utilizados para auxiliar os alunos com dificuldades • Atividades desenvolvidas nas aulas • Atividades que gostaria de desenvolver 	<p>O que é para si uma dificuldade de aprendizagem?</p> <p>Pode dar um exemplo?</p> <p>Que tipo de dificuldade tem experienciado?</p> <p>Que método utiliza quando tem alunos com dificuldades?</p> <p>Tem algum aluno referenciado na turma?</p> <p>Porquê? O que foi feito?</p> <p>Que atividades costumam desenvolver que considera adequadas para o aluno?</p> <p>Que tipo de atividades não fez mas gostaria de ter feito?</p>
5	Dificuldades de Aprendizagem na Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever os tipos de trabalhos de escrita e os tipos de texto mais trabalhados • Conhecer as dificuldades mais presentes na turma em relação à escrita • Enumerar atividades específicas que são desenvolvidas na turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de trabalhos de escrita • Tipos de dificuldades mais presentes (pontuação, gramática, grafia, ortografia, ausência de elementos no texto) • Frequência de atividades por semana; materiais utilizados • Tipos de temáticas abordadas • Tipos de textos aprendizagem • Adesão da turma a estas atividades 	<p>Em média, aproximadamente, quanto tempo semanal dedica ao ensino da Língua Portuguesa (incluindo leitura, escrita, oralidade, histórias, etc.) em número de horas?</p> <p>Que tipos de trabalhos de escrita são desenvolvidos em sala de aula?</p> <p>Que dificuldade é que acha que estão mais presentes em relação à escrita?</p> <p>Qual a frequência destas atividades na sua turma?</p>

6	Expetativas ao programa	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer as atividades que serão desenvolvidas no programa “Pequenos, Grandes Escritores” • Avaliar as expetativas ao programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição sumária do programa • Expetativas do professor 	Quais é que são as suas expetativas ao programa que será desenvolvido junto à turma?
	Encerramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração • Disponibilizar para futuras colaborações • Encerrar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma pequena síntese das ideias recolhidas • Agradecer a colaboração dada • Despedir 	<p>As ideias essenciais que me passou estão relacionadas com...</p> <p>Obrigada pela sua colaboração e pelas suas opiniões. Serão muito importantes para desenvolver o programa junto da turma.</p>

Anexo 3.2. Ficha de registo da sessão



Ficha de registo da sessão

Nº sessão:

Data:

Duração:

Horas:

Comportamento durante a sessão

1
Fraco

2
Satisfatório

3
Bom

4
Ótimo

Motivação/ entusiasmo/ envolvimento

1
Fraco

2
Satisfatório

3
Bom

4
Ótimo

Dificuldades sentidas

1
Nenhumas

2
Algumas

3
Muitas

Evolução

1
Fraco

2
Satisfatório

3
Bom

4
Ótimo

Sugestões/ críticas/ comentários

Anexo 3.3. Ficha de avaliação da sessão



Ficha de avaliação da sessão

Data: _____

Código _____

Gostaste da sessão?



O que aprendeste hoje foi interessante?



Qual foi o grau de dificuldade da sessão?



Como te sentes em relação ao que fizemos hoje?



Anexo 3.4. Instrumentos utilizados na avaliação das composições escritas

3.4.1. Análise do Produto Escrito (APE)

3.4.2. Avaliação Informal da Composição Escrita (AICE)

Análise do Produto Escrito (APE)

© Copyright M^a Dulce Miguens Gonçalves - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Univ. de Lisboa
Adaptado de Keefe, C. H. (1996) Label-Free Learning. York, Maine: Stenhouse Publishers.

Sujeito:	Ano:	Turma:
-----------------	-------------	---------------

		Parâmetros Básicos	
1.	TE	Tempo de escrita (em minutos)	
2.	NP	Número total de palavras	
3.	NF	Número total de frases	
		Fluência e Correção	
4.	NP/TE	Número de palavras por minuto (obtem-se dividindo o número de palavras pelo tempo de escrita)	
5.	NF/TE	Extensão média das frases (obtem-se dividindo o número de palavras pelo número de frases)	
6.	%EO	Correção ortográfica (Percentagem de palavras com erros ortográficos)	
7.	%EG	Correção gramatical (percentagem de palavras com erros gramaticais)	
		Tipo de frases	
			Número Percentagem
8.	%F	Número e Percentagem de fragmentos (frase incompleta por falta de sujeito, predicado ou ambos)	
9.	%J	Número e Percentagem de justaposições (frases ou sintagmas sucessivas, sem pontuação ou conjunção a ligá-las)	
10.	%FS	Número e Percentagem de frases simples (Oração simples: Em Março esteve calor.)	
11.	%FC	Número e Percentagem de frases compostas (Duas ou mais orações simples, ligadas por conjunção coordenativa ou vírgula)	
12.	%FCX	Número e Percentagem de frases complexas (Duas ou mais orações, sendo uma subordinante e as restantes subordinadas)	
	Outras Notas:		

*Os parâmetros assinalados foram utilizados na avaliação das composições escritas

AICE - Avaliação Informal da Composição Escrita

© Copyright M^a Dulce Miguéns Gonçalves - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Univ. de Lisboa

Conteúdo do Texto				Frases (estrutura)							
17	18	19	20	Essencial: inclui informação fundamental para a definição e caracterização do tema.	13	14	15	Complexas: frases complexas correctas, com oração subordinante e subordinadas, geralmente sem erros.			
13	14	15	16	Relevante: inclui informação importante na caracterização do tema, mas omite aspectos essenciais.	10	11	12	Compostas: predomínio de orações simples, ligadas por conjunção coordenativa ou vírgula; tentativas ou erros em construções complexas.			
9	10	11	12	Específico: inclui informação parcelar, relativa a casos ou exemplos particulares.	7	8	9	Simple: predomínio de frases com uma única oração, tentativas ou erros em construções compostas ou complexas.			
5	6	7	8	Acessório: os conteúdos seleccionados referem-se a aspectos marginais, desnecessários ou irrelevantes.	4	5	6	Justapostas: frases ou sintagmas sucessivas, sem pontuação ou conjunção a ligá-las; fragmentos; significado prejudicado, confuso.			
1	2	3	4	Inadequado: os conteúdos inseridos no texto estão incorrectos ou não se referem ao tema sugerido.	1	2	3	Incompletas ou ilegíveis: não domina as regras de construção de frases; predomínio de erros (por ausência de predicado, sujeito ou ambos).			
Estrutura Global (integração de conteúdos)				Erros de Ortografia							
17	18	19	20	Complexa: estrutura de conjunto; conteúdos integrados e organizados entre si; análise e síntese de conteúdos; organizadores avançados.	0	1	2	3	4	5	A) frequência: raros (2) freq. (1) muito freq. (0) B) gravidade: menores (2) graves (1) muito graves (0)
13	14	15	16	Rica: o texto inclui diferentes perspectivas ou aspectos do conceito ou tema; tem uma sequência lógica e organizada.							
9	10	11	12	Simple: organização linear e convencional, de acordo com uma perspectiva única ou dimensão específica (ordem cronológica, centração).	0	1	2	3	4	5	Erros de Acentuação
5	6	7	8	Casual: os conteúdos estão aglutinados, justapostos; enumeração de diferentes aspectos sem um fio condutor.							
1	2	3	4	Inexistente ou Inadequada: sequência ilógica, incoerente ou incompreensível; elementos soltos, dispersos, desconexos.	0	1	2	3	4	5	Pontuação...
					(Pont + Cap/Maius) não observados (3) se observados: raros (2) frequentes (1) muito freq. (0)						
Vocabulário				...e Capitalização/Maiúsculas							
13	14	15		Muito Rico: muito preciso, diversificado; adequação excelente; incluindo termos invulgares ou palavras usadas de forma original.	não observados (2) observados: raros (1) frequentes (0)						
10	11	12		Rico: preciso, diversificado e muito adequado ao conteúdo e tema.							
7	8	9		Corrente: adequado, geralmente sem repetições	0	1	2	3	4	5	Operações de Revisão: não observadas (0); por eliminação (1); por substituição (2), por adição (3); por reorganização (4 ou 5)
4	5	6		Limitado: pouco diversificado, pobre, repetitivo, pouco preciso.	0	1	2	3	4	5	Originalidade: uso de metáforas, imagens, analogias, humor, exemplos ilustrativos; perspectiva inovadora.
1	2	3		Insuficiente: incorrecto, inadequado	0	1	2	3	4	5	Perspectiva Pessoal: introdução de elementos críticos; referência a uma perspectiva pessoal.

Em cada dimensão será sempre atribuído o nível mais elevado de entre os observados no texto.
Dentro de cada nível, o valor numérico deverá ser atribuído em função da frequência, qualidade ou preponderância no texto.

Total: _____

Anexo 3.5. Questionário aberto de opinião à professora

Questionário Aberto de Opinião à Professora

Através deste questionário, estou interessada na sua opinião relativamente ao programa de estimulação da composição escrita "Pequenos, Grandes Escritores", no qual a sua turma participou. A sua opinião é fundamental para validar a eficácia da intervenção e para melhorar o programa para intervenções futuras.

O questionário é composto por questões abertas, às quais peço que responda na sua totalidade e com sinceridade.

O questionário é anónimo e as suas respostas são confidenciais.

Obrigada pela colaboração!

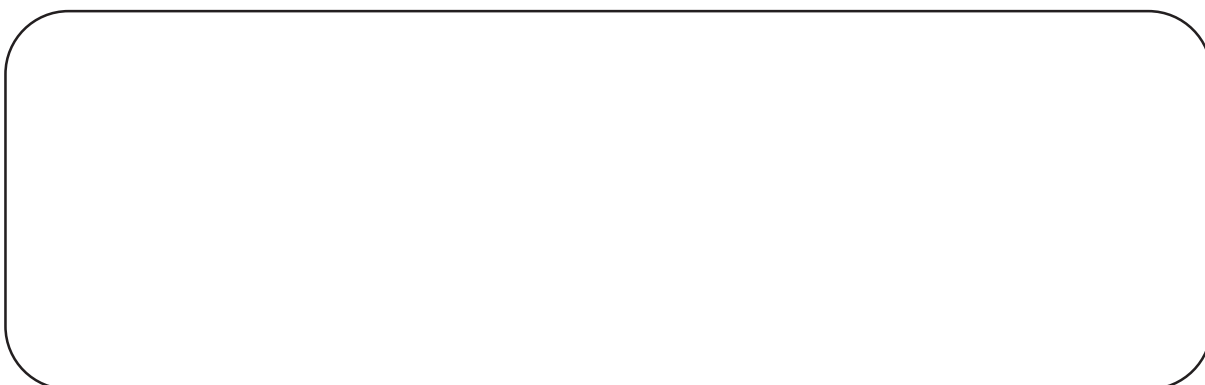
- 1. De um modo geral, como descreve a sua satisfação em relação ao programa, tendo em conta a experiência dos seus alunos?**

- 2. Em que medida considera que o programa "Pequenos, Grandes Escritores" poderá ter ajudado os seus alunos a evoluir na composição escrita?**

3. Na sua opinião, quais são os aspetos mais positivos no programa?



4. E quais são os aspetos mais negativos no programa "Pequenos, Grandes Escritores"?



5. No sentido de melhorar o programa, que sugestões daria?



6. Que apreciação global gostaria de deixar relativamente ao programa?



Anexo 4.
Resultados

Anexo 4.1. Análise de conteúdo da entrevista à professora

Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada à Professora

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Dados profissionais	Formação profissional	Formação base	“Acabei o curso em junho de 1997 em Leiria, licenciatura em ensino variante matemática e ciências. Comecei logo a trabalhar em Setembro desse ano.”
		Formação na escrita	“Fiz uma ação de formação há muito tempo sobre escrita mas com conteúdos muito vagos.”
		Ambições	“Ainda penso em fazer um mestrado mas enquanto não tiver um objeto de estudo bem definido, uma motivação forte, um propósito concreto torna-se difícil inscrever-me num mestrado.” “(…)seria um desafio aliciante”
	Experiência profissional	Tempo de Experiência	“(…) trabalho há 17 anos. É o primeiro ano desta escola, foi inaugurada em setembro, mas já trabalhava numa escola pertencente ao agrupamento.”
		Dificuldades	“(…)temos pouco tempo para trabalhar determinados conteúdos e os alunos não vão à procura de mais, contam apenas com a nossa ajuda. Não têm motivação para ir à procura, não têm ninguém que os acompanhe neste processo.” “(…) não conseguimos chegar às necessidades e dúvidas de todos, as turmas são heterógenas, com muitos alunos, os programas são extensos, e assim torna-se muito complicado porque não dispomos do tempo necessário tendo em conta a individualidade de cada aluno”
		Aprendizagem	Classificação
Retenções	“Tenho alunos com uma memória muito boa, o que lhes permite assimilar os conteúdos, as informações com facilidade e tenho outros que não conseguem reter todas as informações, parece-me que esta característica prende-se também com a falta de concentração.”		
Competências			
Caracterização da	Comportamento	Apreciação global	“(…)em comportamento penso que são bons(…)”
		Estratégias	“(…) sentia que tinha que agarrar alguns alunos em termos de comportamento e, por isso, tive que ser mais rigorosa.”

Dificuldades de Aprendizagem	Consequências		“(...)em dias em que o comportamento é péssimo isso reflete-se nas tarefas que eles fazem. Se lhes peço para fazerem uma ficha e eles estão a conversar, distraídos, desatentos vão perder tempo e isso influencia o desempenho final.”
		Competências	“(...)tenho alunos que não conseguem reter todas as informações, parece-me que esta característica prende-se também com a falta de concentração.”
	Estratégias desenvolvidas	Início do ano letivo	“Tive que os moldar à minha maneira, com bom humor, sem me zangar com eles. Faço-o com firmeza mas também com delicadeza e respeitando a individualidade de cada um.”
		Sala de aula	“Os alunos precisam de ajuda para interpretar, é preciso explicar e voltar a explicar.”
		Trabalho em casa	“É importante estudar em casa, rever os conteúdos, treinar alguns exercícios. Se os alunos não estudam e têm dificuldade em compreender/assimilar os conteúdos lecionados ficam perdidos, baralham tudo, confundem os conceitos e, conseqüentemente, o seu desempenho fica condicionado. Só o trabalho realizado na escola não é o suficiente para se ser um bom aluno.”
	Dificuldades de aprendizagem gerais	Conceção geral	“É não conseguir compreender, interpretar, fazer com autonomia. Se o aluno não consegue fazer isto é porque precisa de alguém a explicar e a ajudar.”
	Dificuldades de aprendizagem na Leitura	Conceção	“(...)não têm uma leitura fluente.”
		Estratégias	“Se há um texto que sei que vou trabalhar amanhã, peço-lhes para prepararem o texto em casa.” “(...)já fizemos a contagem de palavras lidas num minuto, incentivando os alunos a treinar a leitura também em casa.”
	Dificuldades de aprendizagem na Escrita	Conceção	“(...) não saber a ortografia, usar a pontuação, construção de frases com sentido.”
		Trabalho escolar	“Os manuais trabalham o que é preciso fazer para determinado tipo de texto, como construir um determinado texto. Mas, os alunos não fazem, para cada texto, a planificação de organização de ideias.”
		Estratégias desenvolvidas	“Temos treinado muito a interpretação do texto. A correção é feita no quadro por todos.” “(...) temos um caderno da escrita. Os alunos escrevem um texto, eu corrijo e depois peço que eles passem o texto a limpo no computador. Eles gravam na <i>pen</i> , eu vejo em casa, imprimo e eles colocam no caderno. Todos têm oportunidade de ler, na aula, para os colegas. Isto é feito de 3 em 3 semanas.”
			“Tento aproveitar o máximo possível de um texto para os motivar a escrever.”
		Dificuldades	“Existem muitos problemas de ortografia, de construção frásica (escrever frases em que se perceba o sentido da frase).”

Programas de intervenção		Estratégias futuras	“(…) queria (…) projetar uns powerpoints com as personagens para um texto, localizar a ação, o herói, etc. Mas não dá para gerir tudo. Também já fizemos um texto coletivo. Penso que devia fazer tudo isto para lhes dar mais bagagem mas não tenho feito.”
	Participação do agrupamento	Participação	“Que eu tenha conhecimento, no agrupamento penso que não”
		Apreciação global	“Penso que se fosse algo que já estivesse integrado no início do ano letivo, de modo a que os professores soubessem à partida que vão ter tempo ocupado naquelas atividades penso que seria melhor.”
	Pequenos, Grandes Escritores	Expectativas	“(…)é que consigas dar-lhes motivação para escrever. Espero que eles gostem de estar contigo. Que aproveitem o bocadinho em que estão contigo e que se empenhem. Ao empenhar-se espero que aprendam e que consigam superar algumas dificuldades. O facto de ser alguém de fora, uma pessoa que não está diariamente com eles, e que vai reforçando aquilo que eu digo na aula, acho que será muito positivo.”

Anexo 4.2. Resultados das Fichas de Avaliação da Sessão

Tabela 4.2.1. Valores descritivos da Avaliação das Sessões, por sessão do grupo experimental

Item	Sessão 1		Sessão 2		Sessão 3	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Satisfação com a sessão						
Não gostei nada	0	0%	0	0%	0	0%
Gostei mais ou menos	0	0%	1	5%	0	0%
Gostei muito	10	100%	9	45%	10	100%
Interesse pela sessão						
Sim	9	95%	8	90%	9	95%
Mais ou menos	1	5%	2	10%	1	5%
Não	0	0%	0	0%	0	0%
Dificuldade da sessão						
Difícil	0	0%	1	5%	0	0%
Mais ou menos	0	0%	0	0%	0	0%
Fácil	10	100%	9	95%	10	100%
Satisfação com o desempenho						
Triste	0	0%	0	0%	0	0%
Satisfeito	1	5%	1	5%	0	0%
Muito Contente	9	95%	9	95%	10	100%

Tabela 4.2.2. Valores descritivos da Avaliação das Sessões, por sessão na turma

Item	Sessão 1		Sessão 2		Sessão 3	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Satisfação com a sessão						
Não gostei nada	0	0%	0	0%	0	0%
Gostei mais ou menos	3	15%	0	0%	1	5%
Gostei muito	17	85%	20	100%	18	90%
Interesse pela sessão						
Sim	18	90%	18	90%	17	85%
Mais ou menos	1	5%	2	10%	2	10%
Não	1	5%	0	0%	0	0%
Dificuldade da sessão						
Difícil	0	0%	0	0%	0	0%
Normal	1	5%	2	10%	0	0%
Fácil	19	95%	18	90%	19	95%
Satisfação com o desempenho						
Triste	0	0%	0	0%	0	0%
Satisfeito	1	5%	1	5%	2	10%
Muito Contente	19	95%	19	95%	17	85%

Anexo 4.3. Análise de conteúdo das perguntas abertas pertencentes ao questionário de
opinião

Análise de Conteúdo das perguntas abertas (Questionário de Opinião) à Professora

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Satisfação com o programa	Apreciação global	Aspetos positivos	Experiência positiva	“Achei o programa interessante e gostei muito da experiência” “Penso que o programa é muito bom”
			Motivação	“Senti os meus alunos motivados e interessados”
			Conhecimento	“(…) os alunos ficaram mais “ricos”” “(…)ficaram sensibilizados e mais conscientes das etapas necessárias para elaborar um bom texto.” “O acesso a outras formas de pensar/ criar e de trabalhar os textos.”
				Dinâmicas
		Aspetos Negativos	Antecipação do programa	“Seria mais positivo e daria mais frutos se a sua implementação ocorresse no início do 1.º período.”
Sugestões	Antecipação do programa			“Sugeria a implementação do programa logo no início do ano letivo de modo a que o professor titular de turma e os alunos soubessem que no seu horário letivo estaria contemplado este programa, e poderiam trabalhá-lo com mais calma e com mais pormenor.”

Anexo 5.

Devolução de Resultados

Anexo 5.1. Modelo de relatório entregue ao Centro Educativo

Relatório da implementação do programa “Pequenos, Grandes Escritores”

Escola:

Professora:

Turma:

Data da intervenção:

Na sequência do estudo sobre a Composição Escrita que contou com a participação dos alunos de uma turma do 4ºAno, vimos, por este meio, proceder à devolução dos dados respeitantes à forma como a turma evoluiu nas suas composições escritas, entre janeiro e abril de 2014.

Recorda-se que, apesar de neste relatório os alunos terem sido identificados para efeitos de devolução dos dados com fins educativos, no âmbito do estudo, os resultados serão tratados em grupo protegendo sempre a identidade dos seus participantes e a do centro educativo.

O procedimento consistiu na recolha de composições escritas antes e após o momento de intervenção através do programa “Pequenos, Grandes Escritores”. Posteriormente, estas composições foram avaliadas através de 2 instrumentos que avaliam vários parâmetros da composição escrita: desde o conteúdo até aos erros ortográficos/ gramaticais.

Assim, com a devolução destes dados, este relatório pretende contribuir para a identificação de necessidades de intervenção e para a elaboração de estratégias que promovam a evolução na composição escrita de *todos* os alunos.

Resultados

O grupo participante revelou globalmente resultados...

No *Gráfico 1*, observa-se a média das composições escritas entre os grupos, observando que...

Gráfico 1.

Média das composições entre os grupos, na avaliação inicial e intermédia



No *Gráfico 2* estão apresentados os parâmetros onde foram encontradas diferenças estatisticamente significativas...

Gráfico 2.

Parâmetros com diferenças estatisticamente significativos no grupo experimental



Conclusões

A avaliação das composições escritas permite-nos concluir que...

Medidas propostas

Embora se tenham encontrado resultados positivos na composição escrita, considera-se importante definir algumas estratégias para promover a melhoria de todos os alunos. Para o efeito, apresentam-se de seguida algumas sugestões de medidas cuja pertinência deverá ser analisada com a Professora.

Ficamos disponíveis para qualquer esclarecimento ou informação adicional.

Gratas pela vossa colaboração.

Lisboa, 24 de junho de 2014

As investigadoras,

Ana Rita Ramos Ferreira

Mestranda em Psicologia da Educação e Orientação (FPUL)

Prof.^a Doutora Maria Dulce Gonçalves

Professora na Faculdade de Psicologia (UL) e Orientadora Científica do Estudo

Anexo 5.2. Modelo de relatório entregue aos Encarregados de Educação



Relatório da implementação do programa “Pequenos, Grandes Escritores”

Nome:

Professora:

Turma:

Data da intervenção:

Na sequência do estudo sobre a Composição Escrita que contou com a participação d seu educando, vimos, por este meio, proceder à devolução dos dados respeitantes à forma como evoluiu nas suas composições escritas, entre janeiro e abril de 2014.

Recorda-se que, apesar de neste relatório os alunos terem sido identificados para efeitos de devolução dos dados com fins educativos, no âmbito do estudo, os resultados serão tratados em grupo protegendo sempre a identidade dos seus participantes e a do centro educativo.

O procedimento consistiu na recolha de composições escritas antes e após o momento de intervenção através do programa “Pequenos, Grandes Escritores”. Posteriormente, estas composições foram avaliadas através de 2 instrumentos que avaliam vários parâmetros da composição escrita: desde o conteúdo até aos erros ortográficos/ gramaticais.

Assim, com a devolução destes dados, este relatório pretende contribuir para a identificação de necessidades de intervenção e para a elaboração de estratégias que promovam a evolução na composição escrita do seu educando.

O *Gráfico 1* indica que....

Gráfico 1.

Resultado total obtido na avaliação inicial, intermédia e final²



Medidas propostas

De acordo com os resultados obtidos propõe-se...

Ficamos disponíveis para qualquer esclarecimento ou informação adicional.

Gratas pela vossa colaboração.

Lisboa, 24 de junho de 2014

As investigadoras,

Ana Rita Ramos Ferreira

Mestranda em Psicologia da Educação e
Orientação (FPUL)

Prof.^a Doutora Maria Dulce Gonçalves

Professora na Faculdade de Psicologia (UL) e
Orientadora Científica do Estudo

Com o conhecimento de:

Professora da turma

² A avaliação varia entre 0 e 100

Anexo 6.

Proposta de artigo para publicação

PEQUENOS, GRANDES ESCRITORES:

Estimulação da composição escrita em alunos do 4.º ano do Ensino Básico

Ana Rita Ferreira & Maria Dulce Gonçalves

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

RESUMO

No presente estudo analisam-se os resultados de um programa de intervenção grupal para a estimulação da composição escrita – “Pequenos, Grandes Escritores” – concebido com base no modelo SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*; Harris & Graham, 1996) e implementado numa turma de 4.º ano numa escola pública da Grande Lisboa. A análise dos resultados foi efetuada com base no currículo seguindo o modelo de Shapiro (2004) e com o auxílio de instrumentos de avaliação informal da composição escrita (AICE; Gonçalves, 1997; 2012a). Realizou-se um estudo *quasi*-experimental em que participaram 20 alunos dos quais 10 constituíram o grupo experimental. Os restantes, inicialmente no grupo de controlo, tiveram oportunidade de realizar posteriormente o programa. Os resultados indicam que os participantes melhoraram a qualidade das composições, sendo a evolução do grupo experimental estatisticamente significativa. A avaliação da eficácia do programa indica efeitos positivos ao nível das competências e da motivação para a composição escrita.

Palavras-chave: Composição escrita; Avaliação com base no currículo; SRSD; Programa de intervenção;

ABSTRACT

This studies analyses the results of a group intervention programme to encourage written composition – “Small, Great Writers” – designed on the basis of the SRSD model (*Self-Regulated Strategy Development*, Harris & Graham, 1996) and implemented in a 4th grade class in a public school of the Greater Lisbon area. The analysis of the results was based on the curriculum according to Shapiro’s model (2004) using informal evaluation instruments of written composition (AICE; Gonçalves, 1997; 2012a). A quasi-experimental study was carried out with 20 students, 10 of which formed part of the experimental group. The other students, initially part of the control group, had the opportunity to carry out the programme later. The results indicate that the participants improved the quality of their compositions and statistically-speaking the experimental group improved significantly. The evaluation of the effectiveness of the programme indicates positive effects in terms of skills and motivation for writing compositions.

Key-words: Written composition; Evaluation based on the curriculum; SRSD; Intervention program;

INTRODUÇÃO

A escrita está completamente integrada no processo de aprendizagem, fundamental no nosso desenvolvimento. É uma ferramenta de aprendizagem e de comunicação que nos liga aos nossos familiares, aos nossos amigos e colegas. É uma forma de nos exprimirmos, de nos conhecermos a nós próprios escrevendo sobre aquilo que sentimos e pensamos, contribuindo para um bem-estar psicológico (Graham, 2006). Porém, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem têm dificuldades especificamente na escrita (Graham & Harris, 2005).

Numa avaliação americana, até dois terços dos alunos não adquirem competências proficientes na escrita (Salahu-Din, Persky, & Miller, 2008), e as pesquisas mostram que esta é a segunda área problemática mais referida nas escolas depois da leitura (Bramlett, Murphy, Johnson & Wallingsford, 2002). Isto porque nem todos os alunos utilizam o mesmo tipo de estratégias nesta tarefa – de gestão e organização de ideias, de edição, avaliação e revisão do texto - o que os leva a ter mais dificuldades (Graham & Harris, 2005). Além disso, a maioria dos alunos não se apercebe do poder da escrita. Daí que, segundo Moll (1996), as tarefas de escrita não podem ser apenas aplicadas na escola. É necessário descobrir as razões e propósitos para escrever para além de satisfazer as exigências do(a) professor(a).

Estas dificuldades na escrita passam muitas vezes despercebidas até ao final do ensino básico, situação que se torna cada vez mais difícil de atenuar. Assim, há a necessidade de promover novas formas de estimulação nos primeiros anos de escolaridade para que todos os alunos possam aprender e evoluir o melhor possível. É importante que as crianças sejam apoiadas nos processos de composição para que possam compreender melhor as funções da escrita. No entanto, não existe muita literatura que sustente uma intervenção nesta área, no contexto português.

1.1. Aprender a escrever e escrever para aprender

É a escola que dá a instrução formal na composição escrita, insistindo na aprendizagem de competências específicas. Segundo Barbeiro & Pereira (2007) a primeira é a competência compositiva que combina expressões linguísticas para formar um texto; a competência ortográfica relaciona-se com as normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua; e, a competência gráfica é a representação escrita das palavras. É, assim, responsabilidade dos professores promoverem estas competências junto dos alunos, envolvendo a escrita em tarefas de expressar sentimentos, emoções, opiniões e de relato de eventos reais e imaginários. Com a passagem dos anos escolares, os alunos passam a ter o

domínio da escrita, alcançando, de forma automática, a competência gráfica e ortográfica. Nesta fase, o aluno dedica-se mais à competência compositiva que nunca ficará automatizada devido aos desafios enfrentados sempre que é apresentado um novo texto. A competência compositiva implica ativar conteúdos, decidir sobre a sua integração ou não, articulá-los com outros elementos do textos, dar-lhes uma expressão linguística de forma coerente.

Por outro lado, a composição escrita é vista como um contributo e uma forma de aprender (Scardamalia & Bereiter, 1987). Na escola, a escrita pode consistir na elaboração e integração de informações e conhecimentos para facilitar a memorização ou a concentração (Spivey, 1988). Para isso, os alunos utilizam as mesmas estratégias de tomar notas, planificar, rever. Em situações de estudo, os alunos utilizam listas de palavras, esquemas que permitam uma memorização eficaz.

Tudo isto contribui para aprender melhor e ir de encontro ao que é esperado nas metas curriculares de Português, definidas pelo Ministério da Educação (Buesco, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), que espera que os alunos de 4.º ano: (a) adquiram a capacidade de reconhecer o significado de novas palavras que se relacionam com o quotidiano e com o mundo; (b) sejam capazes de organizar as suas ideias, criando um plano para o texto; (c) escrevam sem cometer erros usando um vocabulário adequado e específico para os temas tratados no texto; (d) escrevam frases completas que permitam dar coerência e coesão ao texto; e, (e) sejam capazes de rever o texto, verificando se está tudo conforme o que foi pedido e, eventualmente, corrigir ou retirar aquilo que acharem necessário. Em suma, um bom escritor deve ser capaz de pensar sobre ideias que utiliza para escrever, de as organizar e transmitir ao público com todos os detalhes (Nystrand, 1982).

Neste sentido, é preciso ajudar os alunos a gerir todo o processo de composição escrita (Hull & Bartholomae, 1986), pois é o próprio escritor que decide a forma como organiza a informação no texto, as expressões que usa. É ele que reconhece o género de texto, que toma notas, que elabora planos, que o redige e que avalia o que escreveu, tendo a oportunidade de o reformular. Está por detrás disto o processo de planificação, redação e revisão, subjacentes no modelo de Hayes & Flower (1980): (a) o planeamento consiste na elaboração de um plano onde se organizam e hierarquizam ideias, se estabelecem objetivos e se elabora uma sequência de passos que deve realizar para atingir os objetivos que estabeleceu (Hayes, 1996); (b) a redação guia a informação semântica que permanece na memória de trabalho, e, (c) a revisão consiste em ler e editar o texto escrito (Hayes & Flower, 1980) dependendo da avaliação que o escritor faz ao seu próprio texto, a forma como o interpreta e como reflete (sobre como resolver

determinados problemas no texto) (Hayes, 1996). Todos estes processos podem ser interrompidos ou incorporados.

1.2. Estratégias de composição escrita

A estratégia consiste numa operação ou ação que alguém utiliza para chegar a um determinado objetivo (Alexander, Graham & Harris, 1998). Neste sentido, para se ser um bom escritor é essencial que este aprenda a alcançar, organizar e transformar a informação e regular os processos e comportamentos de composição escrita (Alexander et al., 1998).

Os alunos com dificuldades de aprendizagem não adquirem as estratégias essenciais: perdem pouco tempo a elaborar um plano (Graham, Harris, MacArthur & Schwartz, 1991; McCutchen, 1995), fazem poucas revisões (MacArthur, Graham & Harris, 2004), as suas histórias contêm poucas ideias (Graham et al., 1991) e têm pouco conhecimento sobre estratégias para a composição escrita (Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988). Não se envolvem demasiado na tarefa, dando pouca atenção às necessidades do público e sendo incapazes de identificar elementos básicos da composição escrita. Contudo, focam-se nas regras de ortografia e gramática porque são os aspetos onde recebem mais formação escolar (Graham & Harris, 2005).

Isto pode ser contrariado se a instrução for dada de forma explícita e detalhada (Brown & Campione, 1990). Isto indica que os professores podem promover o desempenho nestes e noutros escritores ensinando estratégias específicas de planeamento, revisão, redação e monitorização dos processos de composição escrita (Harris & Graham, 1999; Zimmerman & Reisemberg, 1997).

Para que seja possível escrever um bom texto, é preciso um planeamento tal como uma reflexão do que se pretende escrever. Assim, é essencial que os alunos aprendam esta estratégia para selecionar objetivos, especificando a forma como os vão atingir (Graham & Harris, 2005) e ter controlo sobre o que pretendem (Nystrand, 1982); para que possam adquirir informação sobre o conteúdo e estrutura da história, e conhecer a forma de gestão e organização de possíveis ideias para escrever (Graham & Harris, 2005). O plano serve, assim, como um guia que é passível de ser transformado e alterado, sempre que o escritor o entender, desenvolvendo ideias, adicionando detalhes, eliminando o desnecessário, reformulando conceitos e reorganizando ideias num rascunho (Grinnel, 1988). Mais tarde, têm a oportunidade de verificar se os seus objetivos iniciais foram atingidos fazendo uma revisão apropriada (Graham & Harris, 2005).

A revisão é uma componente importante em todo o processo da escrita (Nystrand, 1982). Para realizar uma revisão é preciso, primeiro, reconhecer as causas do problema (por exemplo: uma frase incompleta não dá coerência ao texto) e determinar o tipo de alteração a fazer e, depois, passar à correção (Graham, 1997) para que seja possível transmitir o significado pretendido (Nystrand, 1982). Esta ação de rever o texto pode tornar-se complicado porque alguns alunos têm dificuldade em orientar a sua atenção para a ação certa (Graham, 1997). Mas, através desta ação, os alunos aprendem a confrontar-se com os erros, insucessos e problemas que é necessário resolver, adquirindo estratégias de resolução de problemas e uma maior autoeficácia (Gonçalves, 1992). Poderão superar esta dificuldade relacionada com a revisão se existir uma revisão a pares, pois é uma forma de o leitor e o autor confrontarem as suas perspetivas com o objetivo de melhorarem a composição escrita (Santana, 2007).

1.3.Promoção da composição escrita

A avaliação com base no currículo (Shapiro & Lentz, 1986; Tucker, 1985) consiste na avaliação dos problemas escolares da criança com base no currículo em que esta é instruída. Assim, para além de avaliar é possível intervir no domínio da composição escrita através de várias fases (Shapiro, 2004): (1) avaliação do ambiente escolar, (2) exploração da composição escrita, e (3) a monitorização. Além destas a aprendizagem por autoinstrução pode ser feita através do modelo *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD; Harris & Graham, 1996) que tem demonstrado resultados positivos relativamente ao ensino de componentes das capacidades necessárias para uma composição escrita eficaz (Graham & Harris, 2009; Zimmermann, 1989; Graham & Harris, 2005; Stein & Glynn, 1979; Scardamalia, Bereiter & Goleman, 1982; Schunk & Zimmerman, 1998; Graham & Harris, 2003).

Segundo Graham & Harris (2005) os alunos ganham mais confiança, autoeficácia e motivação através da aprendizagem destas estratégias. Isto poderá ser, também, resultado de um ensino entusiasmante, da definição da importância do esforço de aprender e usar a estratégia, promovendo uma atitude de “eu consigo!”, do reforço do uso da estratégia e incluindo os alunos como colaboradores ativos de todo o processo de aprendizagem que, por sua vez, contribui para aumentar a motivação para a tarefa.

1.4.Contributo do estudo

Este estudo pretende estimular a composição escrita em alunos de 4.º ano do ensino básico. Envolveu a conceção, implementação e avaliação de um programa de intervenção

grupar, com o nome de “Pequenos, Grandes Escritores”. Este programa fundamenta-se através da avaliação com base no currículo seguindo o modelo de Shapiro (2004) e no modelo SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*; Harris & Graham, 1996).

Definiram-se três objetivos gerais: (1) identificar fatores de risco do ambiente escolar que podem contribuir para problemas de composição escrita, (2) adaptar estratégias de intervenção da composição escrita para o contexto português integrando-as num programa para alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo, e (3) analisar os resultados obtidos tendo em vista sugestões de melhoria.

Com base nestes objetivos, tentar-se-á responder às seguintes questões de investigação: (1) A escola, e os seus métodos, contribuem para o desenvolvimento de dificuldades de composição escrita?; (2) A aprendizagem de autoinstrução (SRSD) contribui para a melhoria de competências de composição escrita?; (3) O programa “Pequenos, Grandes Escritores” estimula as competências de composição escrita necessárias à evolução dos alunos?; (4) Os resultados da implementação deste programa vão para além da intervenção?.

No mesmo sentido, formulam-se as seguintes hipóteses de investigação: (H₁) o grupo experimental apresenta valores significativamente superiores ao grupo de controlo após a intervenção; (H₂) o grupo experimental evoluiu de forma mais significativa ao nível da planificação e da revisão; (H₃) o grupo de controlo evolui significativamente nas suas composições escritas depois de participar no programa; (H₄) ambos os grupos do estudo apresentam melhorias nas suas composições escritas depois do momento da intervenção.

CAPÍTULO 2: MÉTODO

2.1. Design

O presente trabalho de investigação consiste num estudo quasi-experimental com o objetivo de verificar a relação de causalidade entre a implementação do programa “Pequenos, Grandes Escritores” (V.I.) em alunos do 1.º ano do Ensino Básico e a mudança observada na composição escrita (V.D.) nos mesmos alunos. Constituiu-se um grupo experimental e um grupo de controlo, avaliados em três momentos distintos – avaliação inicial, intermédia e final - com recurso a dois instrumentos de avaliação: AICE (Gonçalves, 1997, 2012a) e APE (Gonçalves, 1992).

Durante a avaliação inicial, procedeu-se à recolha de 2 composições escritas por cada um dos participantes. Nesta fase, a intervenção começou para o grupo experimental, enquanto o grupo de controlo continuou a trabalhar a composição escrita no desenvolvimento curricular

habitual, com a professora responsável. Após 3 sessões de intervenção, foi realizada uma avaliação intermédia recolhendo novas composições para verificar a mudança esperada. Posteriormente, o programa é aplicado ao grupo de controlo e ao grupo experimental, dando a possibilidade de todos usufruírem do programa. É feita uma avaliação final para verificar mudanças no grupo de controlo e um possível reforço do grupo experimental.

Com vista a avaliar e validar o programa de intervenção, foi feita uma recolha de dados com métodos e técnicas qualitativas para ir de encontro aos objetivos estabelecidos na investigação. Estes serão descritos durante o procedimento.

2.2. Participantes

Nas três fases de avaliação, o presente estudo contou com a participação de 20 alunos de uma turma de 4º ano do ensino básico de uma escola pública da Grande Lisboa. A turma participante é constituída por alunos de nacionalidade portuguesa, maioritariamente do sexo feminino (60%), com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos (tabela 2.1.).

Para formar o grupo experimental, foram selecionados 10 alunos. Depois de receber o consentimento informado dos encarregados de educação formaram-se pares de alunos considerados bons escritores e pares de alunos com maior dificuldade na composição escrita com a colaboração da professora, que habitualmente os avalia. De forma aleatória, selecionou-se um aluno de cada par para constituir o grupo experimental. Os restantes constituíram o grupo de controlo.

Tabela 2.1. Caracterização dos participantes (N=20)

Características dos participantes		Frequência	Percentagens
Sexo	Masculino	8	40%
	Feminino	12	60%
Idade*	9	14	70%
	10	3	15%
	11	3	15%

* Idade dos alunos no momento da avaliação inicial

2.3. Procedimento

Este estudo desenvolveu-se em dez etapas distintas: (1) conceção do programa, (2) seleção dos participantes, (3) avaliação inicial, (4) implementação do programa ao grupo experimental, (5) avaliação intermédia, (6) sessão de formação à professora, (7) implementação

do programa a toda à turma, (8) avaliação final, (9) tratamento dos dados, e (10) devolução dos resultados.

2.3.1. Conceção do programa “Pequenos, Grandes Escritores”

O programa “Pequenos, Grandes Escritores” é um programa de estimulação da composição escrita, destinado a alunos do 4.º ano do ensino básico, concebido com base na revisão de literatura para a definição do conteúdo, estrutura, planificação (e.g., Harris & Graham, 1996; Hayes & Flower, 1980, Shapiro, 2004), e para a sua avaliação (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

2.3.2. Seleção dos participantes

Foram apresentados os pedidos de autorização ao Centro Educativo, à professora responsável da turma e aos encarregados de educação para se proceder à implementação do programa “Pequenos, Grandes Escritores”. Foi igualmente comunicado o interesse em dar formação à professora sobre o programa.

Deste modo, mediante a autorização dos encarregados de educação e o consentimento informado dos alunos, no 1.º Período, seleccionaram-se os alunos (secção 2.2.) e realizou-se a avaliação inicial.

2.3.3. Realização da avaliação inicial

Nesta fase, toda a turma foi avaliada através da recolha de composições escritas no entre o fim do 1º período e o início do 2º período. Essa recolha foi feita na sala de aula da turma, durante o tempo letivo. A 2ª composição escrita foi sobre o melhor amigo para que fosse possível comparar a qualidade da escrita na próxima avaliação. Para avaliar as composições foram utilizados os seguintes instrumentos: a Análise do Produto Escrito (APE; Gonçalves, 1992) e a Avaliação Informal da Composição Escrita (AICE; Gonçalves, 1997; 2012a)¹.

2.3.4. Implementação do programa

A implementação do programa decorreu semanalmente, no 2.º período, com 1 sessão durante 3 semanas, com uma duração de 60 minutos. Considerando a fase de avaliação e inicial, intermédia (2 sessões cada), teve uma duração total de 7 semanas.

¹ Instrumentos disponíveis em www.lispsi.pt/Projectos/index.htm

O programa englobou 3 sessões: 1) apresentação do programa e exploração dos processos de composição escrita; 2) o planeamento e, 3) a revisão. Na primeira sessão foi feito um debate sobre o que é escrever e o que é escrever bem. Depois, com a ajuda de um dado, os alunos identificaram obstáculos à composição escrita e discutiram estratégias de resolução, adequando às estratégias já aprendidas. A segunda sessão envolveu a utilização de diferentes estratégias de planeamento, como: o uso das 6 grandes questões (quem, quando, onde, o quê, como e porquê) e a organização das respostas às questões. Na terceira e última sessão, foram desenvolvidas e treinadas técnicas de revisão da composição escrita através do uso da mão IDEAL (Investigar dificuldades, quais são as Dificuldades, Explorar alternativas de resolução, Avaliar o que fiz, Ler outra vez). No final de cada sessão, os alunos preencheram a ficha de avaliação da sessão para a avaliação formativa do programa.

2.3.5. Realização da avaliação intermédia

Nesta fase, toda a turma foi novamente avaliada através de duas novas recolhas de composições escritas. Essa avaliação realizou-se no meio do 2º período, início do mês de Março. A 1ª composição escrita foi, novamente, sobre o melhor amigo para que fosse possível comparar a qualidade da escrita no grupo que beneficiou do trabalho desenvolvido no programa “Pequenos, Grandes Escritores”. A 2ª composição escrita foi sobre uma visita de estudo ao Oceanário de Lisboa, com dificuldade equivalente à composição escrita elaborada na avaliação inicial. Os instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados foram os mesmos que na avaliação inicial.

2.3.6. Sessão de formação à professora

Tendo em vista a aplicação do programa a toda a turma foi realizada uma sessão de formação à professora para que a mesma possa beneficiar de novos materiais e utilizá-los futuramente. Esta sessão consistiu na apresentação dos conteúdos de cada sessão e dos respetivos materiais. Teve uma duração de 60 minutos.

2.3.7. Implementação do programa a toda a turma

Com base nos bons resultados do programa ao grupo experimental, considerou-se necessário estender a toda a turma a aplicação de procedimentos similares aos que foram aplicados ao grupo experimental. Neste sentido, a implementação do programa “Pequenos, Grandes Escritores” a toda a turma (grupo experimental e grupo de controlo, simultaneamente)

decorreu no 2.º período. Considerando a fase de avaliação final (2 sessões), teve uma duração total de 5 semanas. Desta vez as sessões contaram com a presença e auxílio da professora que participou em todo o projeto num contexto colaborativo.

2.3.8. Realização da avaliação final

Nesta fase, toda a turma foi avaliada através da recolha de uma composição escrita no final do 2º período, em abril. A composição teve o mesmo nível de dificuldade das composições escritas já recolhidas. Os instrumentos e procedimento de avaliação utilizados foram os mesmos que nas avaliações anteriores.

2.3.9. Tratamento dos dados

Depois de ter a recolha de dados completa, procedeu-se ao seu tratamento mediante a utilização de metodologias quantitativas (*i.e.*, análise estatística) e qualitativas (*i.e.*, análise de conteúdo), conforme a natureza dos dados. No tratamento dos dados quantitativos foi utilizado o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences*, v. 22 (SPSS) o *Microsoft Office Excel 2013*.

2.3.10. Devolução dos resultados

Tendo em vista a evolução com o programa e após o programa, todos os resultados obtidos foram devolvidos ao centro educativo e aos encarregados de educação dos alunos que o solicitaram através da elaboração de relatórios.

2.4. Instrumentos

No presente estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: 1) Entrevista semiestruturada à professora; 2) Análise do Produto Escrito; 3) Avaliação Informal da Composição Escrita ; 4) Fichas de avaliação das sessões; e, 5) Questionário aberto de opinião à professora. Para além disso foram elaborados vários materiais de apoio ao programa.

2.4.1. Entrevista semiestruturada à professora

Para avaliação inicial da turma relativamente ao trabalho e estratégias desenvolvidas na composição escrita, foi realizada uma entrevista semiestruturada à professora responsável da turma. Os seus objetivos gerais incluíam a recolha de informação: (1) sobre as características da turma relativamente ao seu desempenho e comportamento, (2) dificuldades de

aprendizagem gerais presentes em alunos da turma e quais as estratégias utilizadas, (3) as dificuldades específicas na composição escrita e quais as estratégias desenvolvidas, e (4) as expectativas sobre a implementação do programa.

2.4.2. Análise do Produto Escrito

A Análise do Produto Escrito (APE; Gonçalves, 1992) é um procedimento que avalia parâmetros básicos de uma composição escrita, tais como: o número total de palavras e frases, a extensão média das frases e a percentagem de erros ortográficos, gramaticais, entre outros.

2.4.3. Avaliação Informal da Composição Escrita

A Avaliação Informal da Composição Escrita (AICE; Gonçalves, 1997; 2012a) consiste num procedimento complementar ao que foi descrito anteriormente. Este instrumento avalia: conteúdo do texto, a estrutura global, o vocabulário, as frases, erros de ortografia e acentuação, a pontuação, as operações de revisão, a originalidade e a perspetiva pessoal.

2.4.4. Fichas de avaliação das sessões

Para recolher informação para a avaliação formativa do programa “Pequenos, Grandes Escritores”, foram elaborados dois instrumentos; (a) a “Ficha de Registo da Sessão”, preenchida pelo dinamizador, permite recolher informação qualitativa sobre a implementação do programa e as reações/ comportamentos dos participantes; e, (b) a “Ficha de Avaliação da Sessão”, preenchida pelos participantes no final de cada sessão, avalia a satisfação, o interesse, as dificuldades e o próprio desempenho na sessão.

2.4.5. Questionário aberto de opinião à professora

Tendo em vista a avaliação formativa do programa, foi elaborado um questionário aberto de opinião da professora da turma que pretendia avaliar: (1) a satisfação da professora com o programa, (2) a sua opinião sobre o contributo do programa para a aprendizagem da composição escrita dos alunos, (3) pontos positivos e negativos do programa, e (4) sugestões de melhoria.

2.4.6. Materiais de apoio ao programa

Como apoio às sessões do programa foram elaborados vários materiais, como: (a) o *Porfólio do Pequeno, Grande Escritor* que consiste numa pasta para organização de um

portfólio individual de trabalho onde guardaram vários trabalhos relacionados com a composição escrita e que continha um gráfico onde os alunos registavam a recolha desses mesmos trabalhos; (b) o *Marcador de página* “*Eu falo comigo mesmo!*” que resumia os processos de escrita que foram trabalhados ao longo das sessões; (c) o *Dado dos Obstáculos* utilizado como auxílio debate sobre as dificuldades na escrita; (d) o *Malabarista*, utilizado na 1ª sessão como auxílio à explicação dos processos de composição escrita; (e) *Baralho de cartas* “*O meu dia*”, como apoio ao planeamento de textos narrativos; e, (f) a *Mão IDEAL* onde foram apresentados os aspetos essenciais à revisão de um texto.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados que irão permitir responder às questões de investigação colocadas. Assim, expõem-se os resultados respeitantes às fases de avaliação e, por fim, analisam-se os resultados da avaliação do programa, através da análise dos dados recolhidos tendo em vista a avaliação formativa do mesmo.

3.1. Resultados da avaliação das composições escritas

3.1.1. Precisão inter-avaliadores

Considerou-se crucial garantir a precisão entre avaliadores na avaliação das composições escritas através do AICE garantindo, deste modo, a fidelidade dos resultados. Neste sentido, foi realizada uma correlação entre os resultados de dois avaliadores para obter o grau de concordância entre ambos através da correlação de Pearson (tabela 3.1.) com base em dados da avaliação inicial.

Tabela 3. 1. Correlação de *Pearson* na precisão inter-avaliador

Variáveis	Conteúdo	Estrutura Global	Vocabulário	Frases	Ortografia
<i>r</i>	,949**	,764	,933**	,987**	,938**

Variáveis	Acentuação	Pontuação	Capitalização	Operações de Revisão	Originalidade	Perspetiva Pessoal	Total
<i>r</i>	986**	,963**	1,000**	1,000**	,299	-	,922**

** Significância a 0,01

Os resultados demonstram correlações muito fortes e significativas ($p < 0.01$) entre os dois avaliadores na avaliação das composições (r entre .922 e 1,000), à exceção do parâmetro

sobre a estrutura global ($r = .764$, $p = .133$) que tem uma correlação forte, não significativa e a originalidade ($r = .299$, $p = .625$) que tem uma correlação fraca e não significativa.

Observa-se, assim, uma boa precisão inter-avaliadores, que parece sugerir uma elevada fiabilidade na avaliação das composições escritas através do AICE.

3.1.2. *Análise inter-grupos*

Sabendo que os alunos do 4.º ano estão a desenvolver competências de escrita, considerou-se necessário averiguar se os participantes no programa “Pequenos, Grandes Escritores” evoluíram na suas composições escritas e se, essa evolução, se deveu ao programa. Assim, as avaliações das composições escritas foram realizadas antes de depois da intervenção.

Inicialmente, analisou-se a normalidade da distribuição dos resultados e a homogeneidade da variância através do teste Kolmogorov-Smirnov e do teste de Levene, respetivamente, para garantir os critérios necessários à utilização dos testes paramétricos. Os resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov indicam que existe uma distribuição normal da variável que soma os valores obtidos pelo AICE, no grupo experimental, na avaliação inicial ($KS(10)_{G.E.} = 0.197$, $p = 0.200$), na avaliação intermédia ($KS(10)_{G.E.} = 0.177$, $p = 0.200$) e na avaliação final ($KS(10)_{G.E.} = 0.248$, $p = 0.082$). Relativamente ao grupo de controlo, os resultados indicam, também, que existe uma distribuição normal na mesma variável na avaliação inicial ($KS(10)_{G.C.} = 0.156$, $p = 0.200$), na avaliação intermédia ($KS(10)_{G.C.} = 0.252$, $p = 0.200$) e na avaliação final ($KS(10)_{G.C.} = 0.151$, $p = 0.200$). Os resultados do teste de Levene demonstram que o grupo experimental e o grupo de comparação são homogéneos, relativamente às médias totais obtidas no AICE na avaliação inicial ($F(1,18) = 0.594$, $p = 0.451$), avaliação intermédia ($F(1,18) = 1.106$, $p = 0.307$) e na avaliação final ($F(1,17) = 0.594$, $p = 0.451$).

Dadas estas variáveis apresentarem uma distribuição normal e ter sido assumida a igualdade entre os grupos, optou-se por usar o teste *t*-Student para amostras independentes para verificar a significância da diferença entre o grupo experimental e de comparação durante as três avaliações². Apresenta-se, na tabela 3.2., a média, o desvio-padrão e a análise da diferença das médias nas composições escritas entre os grupos.

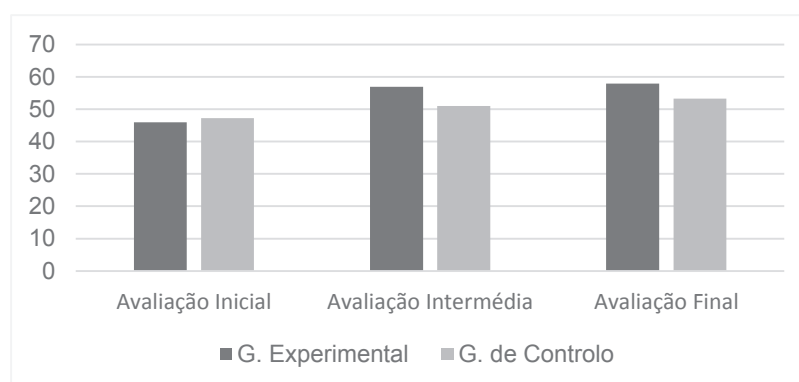
² Os valores da avaliação final baseiam-se na avaliação apenas de uma composição escrita. As avaliações anteriores baseiam-se na média de duas composições escritas.

Tabela 3. 2. Média, desvio-padrão e análise das diferenças das médias da avaliação das composições escritas entre os grupos, desde a avaliação inicial até à avaliação final (N=20)

	Avaliação Inicial			Avaliação Intermédia			Avaliação final		
	M	DP	<i>t</i>	M	DP	<i>t</i>	M	DP	<i>t</i>
G.Experimental	45,90	12,99	-.227	56,95	7,53	1,606	57,90	6,89	1,428
G. Controlo	47,25	8,30		50,95	9,11		53,22	7,40	

Verifica-se que antes da intervenção não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($t(18)=-0.227$, $p=.785$). O mesmo se verifica na avaliação intermédia ($t(18)=1.606$, $p=.126$) e na avaliação final ($t(17)=1.428$, $p=.171$). Através da análise das médias e constatando pelo gráfico 1, é possível verificar que o grupo experimental obteve valores mais elevados após a intervenção. Contudo, esses resultados não são significativos.

Gráfico 1. Média das composições escritas entre os grupos, desde a avaliação inicial até à avaliação final



3.1.3. Análise intra-grupo experimental

Apesar de não terem sido encontradas diferenças significativas entre os grupos, procurou-se averiguar se houve evolução nas composições escritas dos alunos com o programa “Pequenos, Grandes Escritores”. Nesse sentido, comparou-se os resultados das avaliações antes e depois da intervenção, através do teste Wilcoxon³ para amostras relacionadas, cujos resultados se encontram na tabela 3.3.

Observa-se que os alunos do grupo experimental apresentam uma melhoria estatisticamente significativa (valores salientados na tabela) no número de frases, a nível do conteúdo, da estrutura das composições escritas, do vocabulário, da estrutura das frases, na perspetiva pessoal atribuída aos textos e, por fim, ao total obtido através do AICE.

³ Foram utilizados testes não paramétricos na análise intra-grupos por não ter sido encontrada uma distribuição normal em todas as variáveis ($p > 0.05$).

Tabela 3. 3. Média, desvio-padrão e análise da diferença das médias das composições escritas, na avaliação inicial e intermédia do grupo experimental (N=10)

	Avaliação Inicial		Avaliação Intermédia		Z	p
	M	DP	M	DP		
Nº palavras	113,20	12,49	126,65	20,75	-1,423	.155
Nº frases	7,15	2,13	12,20	3,88	-2,805	.005
Conteúdo	9,80	2,35	12,85	1,51	-2,814	.005
Estrutura Global	9,35	2,21	12,00	1,25	-2,871	.004
Vocabulário	6,70	1,67	9,25	1,30	-2,825	.005
Frases	8,10	2,41	10,00	0,91	-2,818	.005
Erros ortográficos	2,70	1,64	1,85	1,31	-1,693	.090
Erros acentuação	3,30	1,80	3,40	1,29	-,136	.892
Pontuação	1,25	0,75	1,60	0,61	-1,194	.233
Capitalização	1,80	0,42	1,55	0,37	-1,406	.160
Operações de Revisão	1,15	0,63	1,55	0,86	-,641	.521
Originalidade	1,10	0,97	1,35	0,97	-1,265	.206
Perspetiva Pessoal	0,65	0,53	1,55	0,96	-2,399	.016
Total AICE	45,90	12,99	56,95	7,53	-2,803	.005

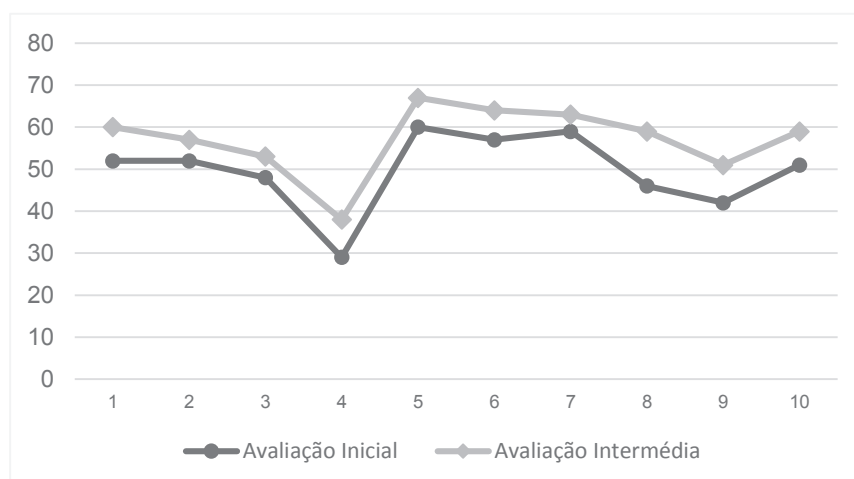
Seguidamente, procedeu-se à comparação dos resultados da composição escrita sobre “O meu melhor amigo”, que ocorreu na avaliação inicial e na avaliação intermédia, com o objetivo de verificar se existem diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação. Para isso utilizou-se o teste Wilcoxon para amostras relacionadas, cujos resultados se encontram na tabela 3.4.

Verifica-se que o grupo experimental evoluiu em vários parâmetros da composição escrita avaliados pelo AICE e pelo APE. Os valores estatisticamente significativos estão relacionados com o aumento da extensão das composições, o conteúdo, estrutura global, o vocabulário, a estrutura de frases e a diminuição de erros ortográficos. Por consequente, o valor obtido pelo somatório do AICE é estatisticamente significativo ($U=-2,810$, $p=.005$).

Tabela 3. 4. Média, desvio-padrão e análise das diferenças das médias das composições escritas "O meu melhor amigo" do grupo experimental (N=10)

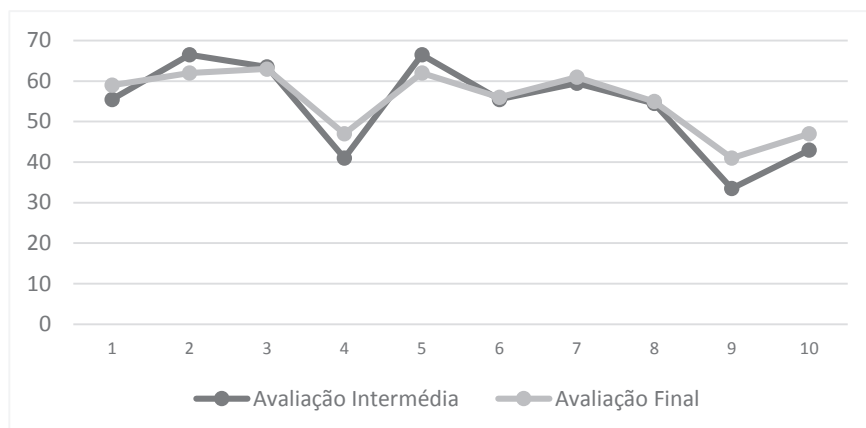
	Avaliação Inicial		Avaliação Intermédia		Z	p
	M	DP	M	DP		
Nº palavras	94,60	13,03	106,90	18,26	-2,073	.038
Nº frases	5,70	1,49	7,20	2,49	-1,651	.099
Conteúdo	10,80	1,32	13,00	1,49	-2,724	.006
Estrutura Global	9,60	1,27	12,10	1,29	-2,879	.004
Vocabulário	7,30	1,16	9,60	1,17	-2,871	.004
Frases	8,60	1,90	9,90	1,10	-2,410	.016
Erros ortográficos	3,10	1,52	2,00	1,41	-2,414	.016
Erros acentuação	3,40	1,84	3,40	1,78	,000	1,000
Pontuação	1,30	,68	1,20	,79	-,447	.655
Capitalização	1,90	,316	1,90	,32	,000	1,000
Operações de Revisão	1,50	,97	1,20	,79	-,647	.518
Originalidade	,90	1,29	1,00	,94	-,447	.655
Perspetiva Pessoal	1,20	1,03	1,80	1,14	-1.613	.107
Total AICE	49,60	9,20	57,10	8,27	-2,810	.005

De modo a evidenciar o aumento deste valor global obtido pelo AICE e contrastar a evolução entre as avaliações, construiu-se o gráfico 2. Através deste gráfico é possível constatar a evolução existente após a implementação do programa “Pequenos, Grandes Escritores”.

Gráfico 2. Médias do total obtido no AICE da composição "O meu melhor amigo" do grupo experimental

Por fim, procedeu-se à comparação dos resultados das avaliações depois da intervenção com o grupo experimental (avaliação intermédia) e da intervenção com a turma completa (avaliação final), com o objetivo de verificar se o grupo experimental reforçava o seu conhecimento, repetindo a mesma intervenção. Para isso utilizou-se o teste Wilcoxon para amostras relacionadas, cujos resultados podem ser observados no gráfico 3.

Gráfico 3. Média das composições escritas da avaliação intermédia e final, do grupo experimental (N=10)



É possível verificar que o grupo experimental não obteve um somatório do AICE significativo na avaliação final ($U=-,774$, $p=.439$), mantendo os valores já obtidos na avaliação intermédia.

3.1.4. Análise intra-grupo de controlo

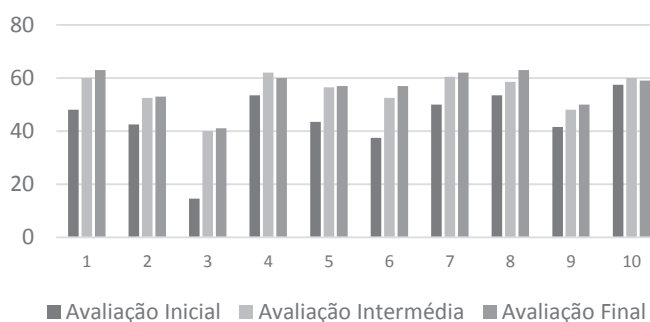
Para que todos pudessem usufruir da mesma intervenção, o grupo de controlo participou no programa “Pequenos, Grandes Escritores”. Nesse sentido, pretende-se averiguar se existe evolução na avaliação das composições escritas, desde a avaliação inicial até à final. Para tal foi utilizado o teste Wilcoxon para amostras relacionadas, cujos resultados se encontram na tabela 3.5.

Através da análise da tabela 3.5. verifica-se que o grupo de controlo evoluiu em vários parâmetros da composição escrita depois de participar no programa. Os valores estatisticamente significativos estão relacionados com o aumento do número de frases, o conteúdo, estrutura global, o vocabulário, a estrutura de frases e a diminuição de erros de acentuação. Desta forma, o valor obtido pelo somatório do AICE é estatisticamente significativo ($U=-2,494$, $p=.013$).

Tabela 3. 5. Média, desvio-padrão e análise das diferenças das médias das composições escritas da avaliação inicial e final, do grupo de controlo (N=10)

	Avaliação Inicial		Avaliação Final		Z	p
	M	DP	M	DP		
Nº palavras	122,20	25,17	108,33	27,56	-1,481	.139
Nº frases	8,85	2,96	10,95	4,19	-2,530	.011
Conteúdo	10,65	1,60	11,89	,928	-2,257	.024
Estrutura Global	9,80	1,34	11,11	1,05	-2,680	.007
Vocabulário	6,85	1,13	7,44	1,67	-1,977	.048
Frases	8,45	1,59	9,78	1,56	-2,325	.020
Erros ortográficos	1,95	1,14	2,11	2,09	-,923	.356
Erros acentuação	3,40	1,04	4,56	,88	-2,254	.024
Pontuação	1,15	,63	1,78	,972	-1,807	.071
Capitalização	1,75	,42	2,00	,00	-1,633	.102
Operações de Revisão	1,25	,67	1,11	1,05	-,318	.750
Originalidade	1,20	,54	1,33	,87	-,736	.461
Perspetiva Pessoal	,80	,71	,11	,33	-1,890	.059
Total AICE	47,00	8,35	53,22	7,40	-2,494	.013

De modo a evidenciar o aumento deste valor global obtido pelo AICE e contrastar a evolução entre as avaliações, construiu-se o gráfico 4. Através deste gráfico é possível constatar a evolução existente desde a avaliação inicial e intermédia e a avaliação final.

Gráfico 4. Média das composições escritas em todas as avaliações, do grupo de controlo (N=10)

É possível verificar uma evolução ao longo das avaliações, mesmo antes da implementação do programa. Esta evolução poderá ser atribuída ao trabalho da composição escrita desenvolvido com a professora, em sala de aula.

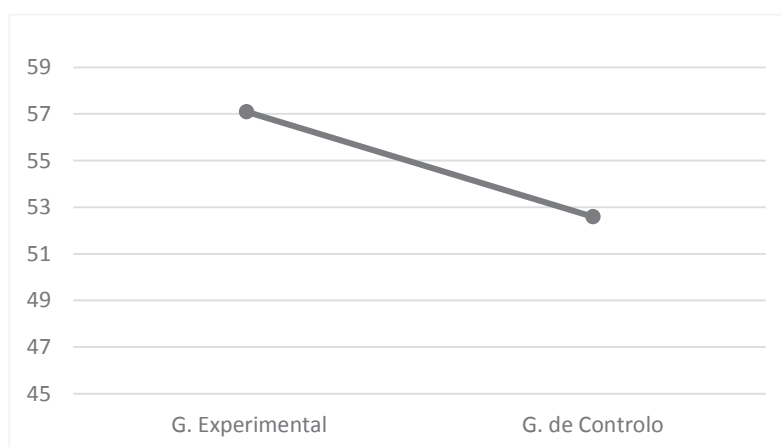
Procedeu-se à comparação dos resultados da composição escrita sobre “O meu melhor amigo”, que ocorreu na avaliação inicial e na avaliação intermédia, com o objetivo de verificar se existem diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação. Para isso utilizou-se o teste Wilcoxon para amostras relacionadas, cujos resultados se encontram na tabela 3.6.

Verifica-se que o grupo de controlo evoluiu em vários parâmetros da composição escrita mesmo não participando na intervenção. Os valores estatisticamente significativos estão relacionados com o conteúdo, estrutura global e o vocabulário. Apesar de existir evolução sem a participação no programa, é possível observar, através do gráfico 5, que o grupo experimental obteve uma média de resultados mais altos.

Tabela 3. 6. Média, desvio-padrão e análise das diferenças das médias das composições escritas “O meu melhor amigo”, do grupo de controlo (N=10)

	Avaliação Inicial		Avaliação Intermédia		Z	p
	M	DP	M	DP		
Nº palavras	96,00	35,69	104,30	39,38	-1,008	.314
Nº frases	7,10	3,60	7,40	2,99	-,351	.726
Conteúdo	11,30	1,06	12,30	1,70	-2,308	.021
Estrutura Global	9,20	1,75	10,40	2,17	-2,401	.016
Vocabulário	6,80	1,40	8,10	1,85	-2,214	.027
Frases	8,50	2,12	9,20	1,93	-1,823	.068
Erros ortográficos	2,00	1,25	2,40	1,96	-,641	.521
Erros acentuação	2,60	1,78	3,40	1,17	-1,025	.305
Pontuação	1,10	,74	1,00	,82	-,447	.655
Capitalização	2,00	,00	1,80	,79	-,816	.414
Operações de Revisão	1,90	,88	1,00	,94	-1,727	.084
Originalidade	,80	,63	1,10	,738	-1,342	.180
Perspetiva Pessoal	1,30	1,25	1,90	1,29	-1,222	.222
Total AICE	47,50	9,48	52,60	9,192	-2,669	.008

Gráfico 5. Comparação de médias entre a 2ª composição escrita sobre "O meu melhor amigo" entre ambos os grupos (N=20)



3.2. Resultados da avaliação do programa

3.2.1. Resultados das fichas de avaliação da sessão

Os resultados do grupo experimental evidenciam uma elevada homogeneidade nas respostas, sendo que a maior parte dos participantes indicaram ter gostado muito das sessões e, de um modo geral, classificaram-nas como "fáceis".

Aquando da junção do grupo experimental com o grupo de controlo, os resultados evidenciam homogeneidade nas respostas, sendo que a maior parte dos participantes indicaram ter gostado muito das sessões e o restante indicou ter gostado mais ou menos. De um modo geral, classificaram-nas como "fáceis" ou "normais".

Relativamente à autoavaliação do desempenho, nos dois momentos de intervenção, os resultados são homogêneos e indicam que os participantes avaliam o trabalho que realizaram de um modo muito positivo. A maior parte dos participantes consideram ter ficado "muito contentes" com o seu trabalho em todas as sessões enquanto que os restantes afirmaram ter ficado "satisfeitos".

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO

O presente estudo envolveu a conceção, implementação e avaliação de um programa de estimulação da composição escrita, "Pequenos, Grandes Escritores", apresentando como objetivos analisar o impacto desse programa na evolução da composição escrita em alunos do 4.º ano, bem como averiguar a sua eficácia.

Em relação ao impacto do programa "Pequenos, Grandes Escritores", os resultados das avaliações das composições escritas revelam que, após a intervenção, tanto o grupo experimental como o grupo de controlo melhorou a sua composição escrita, não existindo diferenças significativas entre os grupos, o que sugere que os progressos não foram devidos à participação no programa. A evolução de todos os participantes era esperada, tendo em conta que no 4º ano a instrução da escrita incide na planificação de textos, na correção ortográfica e na pontuação, na utilização de um vocabulário adequado e na redação com coesão e coerência (Metas Curriculares, 2012). Para além disso, os alunos mostraram-se bastante motivados para a escrita desde a recolha dos primeiros textos, por isso estiveram inseridos num contexto de estimulação psicopedagógico no domínio da escrita. Contudo, esperava-se que o grupo experimental apresentasse um nível de composição escrita significativamente superior ao grupo de controlo, ao receber uma intervenção específica com a participação no programa, cujo conteúdo foi suportada pela literatura.

Existem fatores que podem explicar estes resultados, como por exemplo: (a) o trabalho, no domínio da escrita, desenvolvido pela professora titular da turma com o grupo de controlo; (b) os participantes pertencem à mesma turma e, assim, a interação entre os alunos aumentou o seu interesse para participar no programa, o que pode ter motivado o grupo de controlo para a prática da composição escrita; e, (c) a utilização de um caderno de escrita ao longo do ano, onde toda a turma tem a possibilidade de praticar as suas composições e ter feedback da professora.

Numa análise mais específica das avaliações do grupo experimental, os resultados demonstram ser positivos. Contudo, estes devem ser analisados com prudência devido aos resultados anteriores. Os resultados indicam que, depois da participação no programa, os alunos do grupo experimental evoluíram significativamente nas suas composições escritas, o que confirma a hipótese 1. Para além de elaborarem mais frases e com melhor qualidade, o conteúdo das composições torna-se mais consistente e interessante. Também se verificaram evoluções ao nível da estrutura do texto, demonstrando que as composições se tornaram mais organizadas. Isto poderá estar ligado com a competência de planificar que está presente no programa “Pequenos, Grandes Escritores”, confirmando em parte a hipótese 2.

É ainda de referir que um dos alunos pertencentes ao grupo experimental está ao abrigo do decreto/lei n.º3/2008 por ser considerado disléxico. O primeiro texto recolhido deste aluno não foi cotado, devido às grandes dificuldades em compreender a sua caligrafia. Contudo, foi considerado que o aluno ficou motivado para a escrita, o que permitiu que todos os outros fossem cotáveis e que fosse possível observar a sua evolução.

Analisando as avaliações do grupo de controlo, os resultados também demonstram ser positivos. Contudo, estes também devem ser analisados com prudência devido aos resultados descritos na análise inter-grupos. Os resultados indicam que, depois da participação no programa, os alunos evoluíram significativamente nas suas composições escritas, o que confirma a hipótese 3. Os alunos elaboraram mais frases, apesar de não terem tornado as composições mais extensas. O conteúdo tornou-se mais pertinente e também se verificaram evoluções ao nível da estrutura do texto, demonstrando que as composições se tornaram mais organizadas. Também existiu uma diminuição dos erros de acentuação estatisticamente significativa. Esta evolução pode ser atribuída ao trabalho que foi desenvolvido com o grupo de controlo no domínio da composição escrita, com a professora da turma.

É ainda de referir a comparação que foi feita entre as composições antes e após a implementação do programa, sobre “O meu melhor amigo”. O grupo experimental evoluiu

significativamente nesta composição, o que confirma novamente a hipótese 1. Os resultados indicam que as composições se tornaram mais extensas; com melhor conteúdo; mais organizadas; com um vocabulário mais adequado; com frases mais complexas e com uma diminuição dos erros ortográficos. Relativamente ao grupo de controlo, os resultados indicam que os alunos também evoluíram em alguns parâmetros da escrita, de forma significativa. Evoluíram ao nível do conteúdo, da estrutura e do vocabulário utilizado. Pode colocar-se a hipótese de os alunos terem investido mais nesta tarefa pois já a tinham experimentado anteriormente. Contudo, é provável que a evolução do grupo experimental seja atribuída à participação no programa “Pequenos, Grandes Escritores” tendo em conta que obteve uma média mais elevada comparativamente ao grupo de controlo. Assim, ambos os grupos apresentam melhorias nas suas composições escritas depois do momento da intervenção, o que confirma a hipótese 4.

É de referir que, apesar de não terem sido registados os resultados obtidos através do portefólio do Pequeno, Grande Escritor, os alunos mostraram-se empenhados em redigir várias composições, como forma de treino. Contudo, não foi possível avaliar estas matérias.

Por fim, no que concerne à avaliação do programa, é importante referir que, tratando-se num estudo realizado numa só turma, não se pretende aqui generalizar a sua eficácia. Para isso, é necessário replicar a sua implementação com outros alunos e contextos, para controlar a validade externa dos resultados encontrados. Assim, os resultados indicam que este se torna eficaz no parâmetro da planificação e da redação mas não dá competências ao nível da revisão. Isto poderá acontecer devido à curta duração do programa.

Estes efeitos positivos do programa são, também, sustentados pelos alunos, nas fichas de avaliação da sessão, e da professora, no questionário de resposta aberta, dando validade social ao programa. A análise das perguntas abertas pertencentes ao questionário de opinião revela, que o programa foi uma experiência positiva para os alunos pois deu-lhes motivação para a escrita e colocou-os em contacto com novas dinâmicas e materiais. Para além disso, a professora considera que o programa lhes deu conhecimentos básicos sobre a composição escrita. As fichas de avaliação demonstram que, na maioria, os alunos ficaram satisfeitos com as sessões e com o que foi feito nas mesmas.

No global, os resultados demonstram que é importante ajudar os alunos a gerir todo o processo de composição escrita (Hull & Bartholomae, 1986), dando-lhes ferramentas essenciais que os alunos desconhecem. Isto porque os alunos têm pouco conhecimento sobre as estratégias de composição escrita (Brown & Campione, 1990), algo que pode ser contrariado

se os professores tiverem acesso a formação nesta área e se tiverem oportunidade de dedicar mais tempo à composição escrita para que seja possível verificar evoluções, pois só a dispensa de tempo escolar nestas tarefas é que afeta positivamente o desempenho dos alunos (Shapiro, 2004).

Isto parece ser uma necessidade crescente, pois as Metas Curriculares (2012) definem que os alunos, no 4º ano, devem ser capazes de organizar as suas ideias, ao criar um plano e devem ser também capazes de rever a sua composição escrita. Isto parece ser ainda algo novo para os alunos pois foi possível observar, durante as sessões, as inúmeras dúvidas que os alunos tinham sobre o processo de planeamento e de revisão. Possivelmente porque, como a professora referiu na entrevista semiestruturada e como está explícito na fundamentação teórica (e.g., Graham & Harris, 2005), os alunos recebem maior ensino relativamente à ortografia e à gramática, estando tanto o programa curricular como os manuais orientados nesse sentido. É necessário utilizar técnicas – como por exemplo o caderno de escrita, iniciado pela professora – para existir um tempo de dedicação à composição escrita.

Contudo, a participação dos alunos no programa “Pequenos, Grandes Escritores” provocou um aumento de motivação. Segundo Graham & Harris (2005), a promoção da composição escrita através da aprendizagem das estratégias aumenta a confiança e a autoeficácia o que, por sua vez, aumenta a motivação e o investimento na tarefa.

É, assim, necessário definir objetivos de acordo com as competências dos alunos, dentro do seu nível de desenvolvimento para que seja possível evoluir com eles e, se for necessário, voltam-se a definir novos objetivos para potenciar as aprendizagens (Gonçalves, 2012b). Assim os alunos têm oportunidade de superar as suas dificuldades, de conhecer as suas competências, levando-os à evolução contínua.

4.1.Limitações do estudo

Os resultados obtidos neste estudo através do programa “Pequenos, Grandes Escritores” parecem revelar-se interessantes para a promoção da composição escrita, em alunos do 4.º ano. Contudo, é importante que estes sejam interpretados dentro das limitações que lhes estão inerentes para que haja uma análise cuidada dos dados e uma consideração para investigações futuras.

Em primeiro lugar, existiu uma limitação temporal de dois períodos letivos para a recolha de dados. Isto limitou o número de composições recolhidas e o número de sessões estruturadas no programa. Houve também a limitação relativamente à avaliação final que

apenas foi constituída por uma recolha pois não foi possível recolher mais uma composição para que ficasse equivalente às avaliações anteriores. Um dos principais motivos para tudo isto ter acontecido prende-se com o facto de, no 4.º ano, se realizar um exame a nível nacional e isso limitou o tempo que nos foi disponibilizado por parte do centro educativo e da professora. Contudo, houve um grande envolvimento em todo o projeto.

Em segundo lugar, não foi possível registar as recolhas realizadas pelos alunos através do *Portfólio do Pequeno, Grande Escritor*, tal como não foi possível avaliar essas composições e dar feedback sobre as mesmas.

Em terceiro lugar, não foi possível analisar as composições em conjunto com a professora e poder correlacionar a sua avaliação com a que foi realizada no âmbito do estudo. Isto daria informações essenciais ao estudo.

Por fim, não se realizou o follow-up necessário para verificar se os efeitos do programa se mantiveram, o que seria enriquecedor para a análise de dados. Contudo, não existiu tempo para o fazer.

Houve dificuldade em controlar variáveis que podem afetar a validade interna (Almeida e Freire, 2008), como: os vários grupos pertenciam à mesma turma, o que pode produzir o efeito de contágio; e, não se registaram as estratégias utilizadas pela professora no grupo de controlo.

As limitações não invalidam o interesse educacional e científico do estudo, pelo que se apresentará de seguida propostas para estudos futuros e implicações para a prática psicopedagógica do mesmo.

4.2. Implicações para a prática psicopedagógica

Este estudo surgiu da vontade de fazer algo diferente no domínio da escrita. Passou por querer ver evoluir os alunos nesse domínio, através de novas práticas de instrução que contribuíssem para ajudar os alunos a superar as dificuldades. Foi através dessa vontade que se procurou na literatura as bases teóricas que fundamentassem as melhores estratégias e práticas no âmbito da composição escrita.

Uma das implicações para a prática psicopedagógica deste estudo está relacionada com os materiais desenvolvidos no âmbito do programa “Pequenos, Grandes Escritores”. O baralho de cartas e a mão IDEAL podem transformar-se num complemento essencial à avaliação e estimulação da composição escrita, pelos professores na sala de aula e pelos psicólogos educacionais. O facto de pedir uma composição escrita todas as semanas motiva os alunos a

escrever mais e com maior qualidade, aperfeiçoando as técnicas aprendidas. Para além disso, é uma forma de os professores verificarem se existe ou não evolução nesta tarefa. Este mesmo desempenho pode ser classificado e registado num gráfico que poderá ficar na posse dos alunos, para que estes aprendam a monitorizar, com o objetivo de registar e interpretar o seu próprio progresso (Graham & Harris, 2005).

Outra alternativa passa pela troca de composições escritas, em tutoria a pares. Desta forma, os alunos deverão uma redação de um colega, para refletir sobre todo o processo, reler e fazer alterações, terminando a composição (Gonçalves, 1992; 2012b). Estas alternativas podem ser aplicadas em contexto de sala de aula ou no contexto de aconselhamento educacional.

Em suma, é importante acreditar que este tipo de intervenção motiva os alunos, sendo suficiente para os levar a evoluir. Tantos os alunos como os professores se envolvem e participam no programa, o que é uma mais-valia para que todos possam beneficiar da intervenção. É desta forma que é possível fazer a diferença no desempenho dos alunos e, assim, fomentar o sucesso escolar dos mesmos.

4.3.Sugestões de melhoria dos “Pequenos, Grandes Escritores”

Este estudo consistiu na conceção e na implementação do programa “Pequenos, Grandes Escritores”. Contudo, é através das limitações e dos resultados obtidos que existe a vontade de melhorar o programa e voltar a implementá-lo para dar continuidade a esta investigação. Isto porque é visível que é possível ajudar mais alunos a evoluir nas suas composições escritas.

A avaliação feita ao programa e as sugestões dadas pela professora dão uma espécie de *guidelines* para a melhoria do programa. É, assim, importante aumentar o número de sessões de modo a dar aos alunos melhores ferramentas sobre a planificação e revisão; tornar o *Portfólio do Pequeno, Grande Escritor* um instrumento mais dinâmico; dar espaço, nas sessões, à partilha de textos entre os alunos e ao treino das competências aprendidas. É importante que o programa seja implementado desde o início do ano letivo, para que os professores e alunos possam integrar o programa “Pequenos, Grandes Escritores” no programa curricular e, assim, envolverem-se mais.

Pretende-se, deste modo, melhorar a eficácia do programa e fazer a avaliação da mesma. Para isso pretende-se implementá-lo com mais alunos, em diferentes contextos de modo a obter uma amostra mais diversificada para que seja possível a generalização de resultados.

Tendo em conta que a investigação nacional no domínio da escrita ainda é bastante baixa, por comparação com outros países, é necessário futuramente: (a) continuar a desenvolver este tipo de estudos de forma a expandir técnicas e práticas tão essenciais à composição escrita; (b) realizar estudos normativos através de uma amostra portuguesa representativa, para construir valores de referência; (c) realizar investigações sobre a eficácia deste tipo de implementação a nível nacional ou sobre as estratégias específicas (e.g., autoinstrução) que foram trabalhadas neste programa e que têm sido bem-sucedidas no contexto internacional; e, (d) desenvolver outros programas de intervenção e ter oportunidade de avaliar a sua eficácia.

É também um objetivo futuro publicar este estudo. Nesse sentido, é possível consultar no *Anexo 6* a proposta de artigo para publicação.

Este será apenas um pequeno contributo para a evolução dos alunos do domínio da escrita, utilizando práticas eficazes para uma aprendizagem bem-sucedida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, P., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129-154
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bramlett, R.K., Murphy, J.J., Johnson, J., & Wallingsford, L. (2002). Roles and referral problems: A national survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 39, 327-335.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, M. L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão textual*, PNEP, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brown, A., & Campione, J. (1990). Interactive learning environments and the teaching of science and mathematics. In M. Garner, J. Green, F. Reif, A. Schoenfield, A. diSessa, & E. Stage (Eds). *Towards a scientific practice of science education* (pp. 112-139). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (pp. 27 – 34). Governo de Portugal, Ministério da Educação e Ciência

- Englert, S., Raphael, T., Fear, K., & Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Pearson Education
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89, 223-234
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 457–478). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A metaanalysis of SRSD studies. In L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323–344). New York: Guilford.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Teaching writing processes and self-regulation to students with learning problems*. Baltimore: Brookes.
- Graham, S., & Harris, K. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with *The Wrath of Khan*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24, 58–68.
- Graham, S., & Harris, K., MacArthur, C., Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction with students with learning disabilities: A review of a program of research. *Learning Disability Quarterly*, 14, 623-637
- Gonçalves, M. D. (1992). *Processos Psicológicos na Revisão da Composição Escrita: Contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Ramo de Psicologia da Educação. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- Gonçalves, M. D. (1997). *Escrever para Pensar, Escrever para Aprender: tarefas de escrita para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Gonçalves, M. D. (2012a). Avaliação Funcional e Monitorização das Aprendizagens. In A. M. Veiga Simão, L. M. Frison & M.H. Abrahão (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. (no prelo)
- Gonçalves, M.D. (Org.) (2012b). *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem*. Livro I. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Grinnell, P.C. (1988). Instruction in composition. In D. K. Reid (Ed.), *Teaching the Learning Disabled: a cognitive developmental approach* (pp.279 – 310). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22, 251-262
- Hayes, J. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: new directions for teaching*. Urbana II: National Council of Teachers of English.
- Hull, G. & Bartholomae, D. (1986). Teaching writing as learning and process. *Educational Leadership*, 43 (7), 44 - 53
- MacArthur, C., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Insights from instructional research on revision with struggling writers. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 125-138). Boston: Kluwer
- McCutchen, D. (1995). Cognitive processes in children's writing: Developmental and individual differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 123-160
- Moll, L. C. (1996). A Escrita como Processo Social. In *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 297-311). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nystrand, M. (1982). An analysis of errors in written communication. In M. Nystrand (Ed.), *What Writers know: the language, process and structure of written discourse* (pp. 57 – 70). New York: Academic Press, Inc.
- Salahu-Din, D., Persky, H., & Miller, J. (2008). *The nation's report card: Writing 2007* (NCES 2008-4680). Washington, DC: U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMilan Publishing Company
- Scardamalia, M. & Bereiter, C., & Goleman, H. (1982). The role of production facts in writing ability. In M. Nystrand (Ed.), *What Writers know: the language, process and structure of written discourse* (pp. 173 – 210). New York: Academic Press, Inc.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practices*. New York: Guilford.
- Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Shapiro, E. S., & Lentz, F. E. (1986). Behavioral assessment of academic behavior. In T. R. Kratochwill (Ed.), *Advances in school psychology* (Vol 5, pp. 87-139). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Spivey, N.N. (1988). Composition instruction in the secondary school. In D. K. Reid (Ed.), *Teaching the Learning Disabled: a cognitive developmental approach* (pp.312 – 338). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Stein, N., & Glynn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: vol 2 New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tucker, J. A. (1985). Curriculum-based assessment: an introduction. *Exceptional children*, 52, 199-204
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339
- Zimmerman, B., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101